أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية المُمارسة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة

إعداد

عز الدين داود محمود شحاده

المشرف

الدكتور بلال عادل الخطيب

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

9 ، أيار، 2013

تفويض

أنا الطالب عزالدين داود محمود يوسف شحاده؛ أفوض جامعة البلقاء التطبيقية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: عزالدين داود محمود يوسف شحاده

التوقيع:

التاريخ: 2013/6/19

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2013/5/9م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور بلال عادل الخطيب	مشرفاً ورئيساً	....
أستاذ مساعد، علم نفس تربوي		
الدكتور حابس سليمان العواملة	عضواً	....
أستاذ مشارك، علم نفس تربوي		
الدكتور مصطفى قسيم الهيلات	عضواً	....
أستاذ مشارك في علم النفس التربوي/ تعلم وتعليم الموهوبين		
الدكتور أحمد محمود الثوابية	عضواً خارجياً	....
أستاذ مشارك/ قياس وتقويم جامعة الطفيلة التقنية		

الإهـــــــــــــــــــــداء

إلى نور حياتي

أمي وأبي

حفظهما الله

إلى أخوي العزيزين

عمر و محمد

أعزهما الله

إلى أخواتي

أم قصي وأم جهاد وأم أوس وخديجة وسارة

عز الدين داود

شكر وتقدير

الحمد لله أولاً وآخراً على نعمائه وآلائه بمنّه وفضله عليّ بالحول والقوة على إتمام هذه الدراسة، والصلاة والسلام على المعلم الأول محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وعلى أصحابه الكرام. وبعد،

فأتقدم بداية لأستاذي الدكتور **بلال الخطيب** بعظيم الشكر والتقدير؛ لما اكتنفني به من جزيل حلمه وصبره، وإحاطته إياي بموفور علمه ورعايته، حتى غدت ملحوظاته وتوجيهاته النبراس الذي أنار لي الطريق، وذلل لي الصعاب، وأضحت إرشاداته خير الأنيس وخير الرفيق أثناء إنجازي هذا العمل، فجزاه الله عنّي خير الجزاء، وجعل ذلك كله في ميزان حسناته.

ويسعدني في هذا المقام أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور **أحمد الثوابية** والدكتور **مصطفى الهيلات** والدكتور **حابس العواملة**، لتفضلهم بمناقشة الرسالة وإبداء الملحوظات القيمة، التي سيكون لها أبلغ الأثر في إثراء هذه الرسالة وإغنائها بما هو مفيد ونافع.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الموصول إلى كل من أعان في إنجاز هذه الدراسة بالقول والفعل؛ أصدقائي الذين رافقوني طيفهم بين ثنايا الكتب وخطوط المداد، وأخص بالذكر الأستاذ بسام الزبن مدير مدرسة ذكور الكرامة الإعدادية لما أبداه من مساعدة وحسن تفهم، وتقديمه التسهيلات الممكنة كافة لمواصلة دراستي وإتمام الرسالة.

الباحث

عز الدين داود

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	و - ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	65
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	78
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	92
المراجع	101
الملاحق	107
الملخص باللغة الإنجليزية	124

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أعداد أفراد مجتمع الدراسة	65
2	توزيع أفرد المجتمع حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي الجامعي	66
3	توزيع فقرات مقياس السلوك العدواني على مجالاتها	68
4	مدى ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس العدوان بص وبيري	69
5	مدى ارتباط الفقرات بكل بعد في مقياس بص وبيري	69
6	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأنماط الخمسة للعدوان والأداة ككل	70
7	توزيع فقرات مقياس التنشئة الأسرية على مجالاتها	72
8	مدى ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس التنشئة الاسرية	73
9	مدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد	73
10	معاملات ثبات مقياس التنشئة الاسرية	74
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	78
12	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان الجسدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	79

13	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان اللفظي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	80
14	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان الغضب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	81
15	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان العدائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	82
16	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الاعتداء على ممتلكات الغير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	84
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	85
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على أنماط السلوك العدواني	86
19	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية	87
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني حسب متغير المستوى الدراسي	89
21	تحليل التباين الأحادي لأثر لمستوى الدراسي على أنماط السلوك العدواني	90

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء المحكمين وأماكن العمل ورتبهم العلمية	120
2	أداة الدراسة الأصلية للسلوك العدواني (مقياس بص وبيري)	121
3	أداة الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للسلوك العدواني)	124
4	أداة الدراسة الأصلية للتنشئة الأسرية	127
5	أداة الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للتنشئة الأسرية)	131
6	كتاب تسهيل مهمة / موجه لكلية العلوم المالية والمصرفية – جامعة البلقاء التطبيقية	133
7	كتاب تسهيل مهمة / موجه لجامعة اليرموك	134
8	كتاب تسهيل مهمة / موجه لجامعة الطفيلة التقنية	135
9	كتاب تسهيل مهمة / موجه للجامعة الأردنية	136

ملخص

أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية المُمارسة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة

إعداد

عز الدين داود محمود شحاده

المشرف

الدكتور بلال عادل الخطيب

أستاذ مساعد

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية المُمارسة للوالدين في ضوء متغيرات(النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)، تضمن مجتمع الدراسة طلبة الجامعات الأردنية، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية حيث تكونت من (355)طالباً وطالبةً موزعين على جامعة الطفيلة التقنية في الطفيلة، والجامعة الأردنية في عمان، وجامعة اليرموك في إربد.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تمَّ استخدام أداة (buss and pery) لقياس السلوك العدواني، والتي احتوت على خمسة أنماط (العدوان الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية، والإعتداء على

ممتلكات الغير)، كما تمَّ استخدام أداة لقياس (أنماط التنشئة الأسرية)، والتي احتوت على ثلاثة أنماط (الديمقراطي،ُ التسلطي ُ، المتساهل ُ)، وتمَّ التحقق من صدق الأداتين باستخدام صدق المحكمين وصدق البناء، وتمَّ التحقق من الثبات باستخدام ثبات الإعادة (Test-retest)، وثبات الاتساق الداخلي، وتمَّ التّو ّصلُّ إلى أن الأداتان تتمتعان بخصائص صدق وثبات مقبولة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسةتمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل نمط من الأنماط في الأداتين،كما تَمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون، واستخدام اختبار(ت)كما تمَّ استخدام تحليل التباين الأُحادي.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد المجتمع على الأداة كاملة بلغ (2.54) وهو ما يميل للدرجة المتوسطة، كما أن نمط السلوك العدواني السائد هو الغضب، حيث جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.11) وهي درجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى أن نمط التنشئة السائد هو النمط الديمقراطي، وقد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط بلغ (3.62) وهي درجة مرتفعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور في جميع الأنماط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الأسرية عند (α =0.05) لصالح النمط التسلطي والمتساهل، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للمستوى الدراسي في جميع الأنماط وفي الدرجة الكلية للسلوك العدواني.

وفي ضوء هذه النتائج تم ّ التوصل إلى عدة توصيات منها: دعوة الباحثين إلى إجراء الدراسات والبحوث في مجال العدوان عامة، والعدوان داخل حرم الجامعات خاصة، ومراجعة وتحديث التشريعات الجامعية بما يتناسب والأنماط الجديدة من العدوان المُ مارس داخل الحرم الجامعي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يُعَدُّ العدوانُ بكافة أنماطه من الظواهر السائدة في كافة المجتمعات وفي كافة العصور، ويتمثل بالعنف والعدوان الصادر من الأفراد والجماعات بمختلف أنماطه وبتباين سياقاته الاجتماعية، حيث يلاحظ ظهور هذه الأنماط في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وتلعب التنشئة الأسرية دوراً فعالاً في تشكيل سلوكات الفرد، إذ تتنوع أنماط هذه التنشئة بين الأسر على اختلاف مستوياتها الإقتصادية والاجتماعية، كما أن التفاوت في الأنماط المختلفة للوالدين تؤثر إيجابيا أو سلبيا على سلوكات الفرد في حياتة اليومية وتتراوح بين السواء والعدوانية .

وقد أشار مرشد (2005) إلى أن ظاهرة العدوان قديمة، فهي موجودة منذ أن خلق الله تعالى الأرض، حيث يقول تعالى: "فأَزَلَّهُما الشَّيْطانُ عنها فأَخْرَجَهُما مِمَّا كانا فِيهِ وَقُلْنا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتاعٌ إِلى حِيْن"(البقرة، 36)،حيثُ أشار القرآن الكريم في هذه الآية إلى دوافع العدوان في ذكره لقصة آدم وحواء وإغواء الشيطان لهما لإخراجهما من الجنة،كما سجّل القرآن الكريم أول عدوان حدث في حياة البشر على وجه هذه الأرض، وهو عدوان إبن آدم قابيل على أخيه هابيل، حيث يقول تعالى: "وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بالْحَقِّ إِذْ قَرَّبا قُرْباناً فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِما وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الآخرِ قَالَ لأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّما يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ" (المائدة، 27).

ومن الأمثلة كذلك على العدوان قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع إخوته وغيرتهم منه وكيدهم له بالسوء، والذي يتمثل بالعدائية أو العدوانية التي تتخذ شكل العدوان المضمر غير الصريح كالحسد أو الغيرة والاستياء، وقد حذر القرآن الكريم من العدوان المضمر، والذي يظهر على شكل مشاعر الكراهية والاستياء من الآخرين، من ذلك قوله تعالى: (إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ) (يوسف، 8)، ومن ذلك أيضاً قوله تعالى: (لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا) (يوسف، 5)، والذي يشير إلى العدوان المضمر على شكل غيرة (عزالدين، 2010).

وتعود البدايات الفعلية لدراسة ظاهرة العدوان إلى أوائل القرن الماضي من خلال كتابات فرويد عنه في كتابه الذي نشر عام (1905) تحت عنوان ((ثلاث مقالات في نظرية الجنس)) وغيرها من المؤلفات وأدى ذلك إلى ظهور العديد من النظريات التي تناولت تفسير العدوان ومظاهر التعبير عنه سواء بصورة صريحة كالعدوان الجسمي واللفظي أو في صورة ضمنية وغير صريحة مثل العدائية ، وأنه لا يُوَّجه نحو الآخرين فقط وإنما قد يتجه نحو الذات، كما أن هناك أنماط عديدة له (حسين، 2007)

كما شغل مفهوم العدوان الإنسان منذ فجر التاريخ، فقد اهتم به رجال الدين و الفلاسفة وعلماء البيولوجيا والانثربولوجيا وعلماء النفس والاجتماع والسياسيين، ويعد كتاب دولارد وأخرين بعنوان " الإحباط العدوان " المنشور في عام 1939 خطوة مهمة في الفهم المنهجي للعدوان، وفي نهاية الخمسينات من القرن الماضي حدث تطور كمي ونوعي في دراسة العدوان، فقد ارتبط هذا التطور بأسماء كل من سكوت وباندورا ووالترز وبوس وبيركوفيتس (ملحم، 2007).

أما في الوقت الحاضر، الذي يشهد تطورات علمية وتكنولوجية، أدت إلى جعل أشبه بقرية صغيرة، بفضل ما وفرته من وسائل اتصال سمعية وبصرية وغيرها، مما انعكس أثر ذلك على فكر الفرد وسلوكه، فلم تعد جهة محددة مسؤولة عن حدوث هذه الظاهرة، بل هناك مجموعة من المؤسسات

المسؤولة عن هذه الظاهرة، والتي من أهمها: الأسرة و المدرسة والمسجد والجامعة ووسائل الإعلام، بالإضافة إلى الإنترنت وجماعة الرفاق. وانطلاقا من أهمية الفرد كعنصر فاعل ومنتج في المجتمع والمحافظة على صحته نفسيا وجسديا، كان لا بد من التركيز على دراسة سلوك الفرد في كافة مراحل حياته للتعرف على أسباب السلوك العدواني ومعالجتها، ومن هذه المراحل المرحلة الجامعية بكافة تخصصاتها ومستوياتها الدراسية، وذلك للتوقف على بعض المتغيرات التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني بأنماطه والعمل على ضبطها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تَلْعَبُ المؤسسات الاجتماعية دوراً كبيراً في تحقيق أهداف الفرد، وتلبية احتياجاته ذات العلاقة بإعداده لمتطلبات المواطنة الصالحة، ومن هذه المؤسسات التي يقيمها المجتمع الأسرة، والتي تعد اللبنة الأولى في المجتمع، والمؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي، كما أنها تلعب دورا أساسيا في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غيرسوية، من خلال النماذج التي تقدمها لصغار ها، أثناء التفاعل بين الأبناء والوالدين في حياتهم الاجتماعية، وتستمر معهم طوال مراحل حياتهم (أبوجادو، 2010).

كما تُعَدُّ الجامعات من أهم مؤسسات المجتمع المدني؛ والتي تقوم على إثراء المعرفة والتقدم الاجتماعي، فهي نظام اجتماعي إداري يتألف من مجموعة من الأفراد، تقوم بأدوار محددة لها، وترتبط رسميا وفق هيكل تنظيمي، وتسعى جميعها باتساق وتكامل نحو تحقيق أهداف محددة، ويتصف هذا النظام بالانفتاح على المجتمع، والتفاعل مع البيئة المحيطة يتأثر ويؤثر فيها على الدوام، كما أن الجامعات مؤسسات فريدة، معقدة التركيب، لها أهداف متميزة وفيها مسؤولون يقومون بمهمام ذات طبيعة خاصة، ويسلكون سبلا متباينة في إنجاز الأعمال، كما أن الجامعات في تفاعل مستمر مع المجتمع، إذ

يمدها بالمدخلات وتمده بالمخرجات؛ وهي الإنتاج الجامعي، وهذا يعني أن المجتمع يؤثر في تحديد المعايير والقيم الجامعية، حيث أن معالجة الفكر والجسم والروح لدى الإنسان، وخدمة المجتمع تحتاج إلى تقنيات معقدة، وتتطلب استخدام المهنيين و الخبراء والمدربين (القضاة، 2007).

وقد استشعر الباحث مشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

1_ ملاحظة الباحث لانتشار الظاهرة العدوان بشكل واسع في البيئة الجامعية .

2_ قلة الدراسات (في حدود علم الباحث) التي تبحث حدوث ظاهرة العدوان في سياق البيئة الجامعية.

3_ ملاحظة الباحث أثناء دراسته في مرحلة البكالوريوس أنه لم يكن هناك دورة أو مؤتمر يتحدث عن ظاهرة العدوان داخل البيئة الجامعية أو حتى الوقاية منها.

وتجدر الإشارة هنا بأن الأسباب المؤدية للسلوك العدواني لايقتصر دورها على المراحل المبكرة من حياة الفرد بل يبقى لها أثر كبير في المراحل المتقدمة، ومنها المرحلة الجامعية، لذلك قد يكون من الأهمية توجيه انتباه الباحثين في هذا المجال إلى بعض أنماط السلوك العدواني السائدة في المرحلة الجامعية، وبعض العوامل التي تؤثر بظهورها ويُتوقع أن يسهم ذلك في التقليل من ظاهرة العدوان في المرحلة الجامعيَّة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة ، والتي تحاول الكشف عن أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية و علاقتها والتنشئة الأسرية في ضوء بعض المتغيرات، والعمل على الحد من أنماط السلوك العدواني من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1_ ما هي أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

2_ ما هي أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية ؟

3_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= 0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور وا ٕناث)؟

4_ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

5_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= 0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة, رابعة)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة منأهميّة موضوعاتها ومتغيراتها وانسجامها مع الجهود المبذولة في تقصي أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية وتزويد القائمين بالميدان بها، والحد منها بالطرق التربوية السليمة.

وانطلاقاً من أهمية الفرد كعنصر فاعل في المجتمع ، فلابد من دراسة بعض المتغيرات التي تؤدي إلى الحد من فاعلية الفرد وجعله سلبيا تجاه البيئة التي يعيش فيها وخاصة البيئة الجامعية، ومنها أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، والنوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي الجامعي للطلبة.

وما يميز هذه الدراسة حداثتها وأصالتها، فقد أجريت على مجتمع طلبة الجامعات الأردنية، إذ أظهرت مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالعدوان_ في حدود علم الباحث_ أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي هدفت للكشف عن مدى ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لأنماط السلوك العدواني وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية.

وتهدف التربية إلى بناء الإنسان المتكامل عقلياً وجسمياً وخُلُقِيّاً، ويتم ذلك من خلال تطوير التفكير الإيجابي والتفاعُل البَنَّاء بينَ الطالب والأُستاذ الجامعي، كما تبرز العلاقات التفاعُليَّة بين الطلبة أنفسهم ومدرسيهم، والذي يُمَثِّلُ تنظيماً اجتماعياً للمجتمع الجامعي؛ فالعمل الجامعي في معظمه عمل ذهني، وعقلي يتطلب صفاء الذهن، ويتأثر بالعلاقات السائدة بين أطراف المجتمع الجامعي، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة، والتي تناولت أنماط السلوك العدواني السائدة لدى الطلبة في الجامعات الأردنية، حيث تعد الجامعة جامعة المجتمع كله، ويعدها بعضهم جامعة إنسانية جمعاء، فهي وسيلة المجتمع في التقدم و الرفاه، والإنسان خليفة الله تعالى في الأرض، ولتحقيق رسالته التي كلفه الله تعالى بها، وهي عمارة الكون (القضاة،2007).

لذلك فلابد من الحد من ظاهرة العدوان من خلال معرفة أنماط السلوك العدواني السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، وبعض العوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الظاهرة في البيئة الجامعية، والتقليل منها قدر الإمكان بكافة الوسائل المتاحة علمياً .

كما تهتم الدراسة بقياس أنماط السلوك العدواني وأنماط التنشئة الأسرية وفق معايير متعارف عليها بين الباحثين والخبراء في علم النفس.

وتأتي أهمية هذه الدراسة بوصفها تفتح الباب في ضوء نتائجها، أمام الباحثين نحو إجراء مزيد من البحوث والدراسات، آخذة من موضوع هذه الدراسة ومتغيراتها نبراسا لها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

_ **العدوان** : هو سلوك مقصود يقوم به الفرد لإلحاق الأذى والضرر بالشخص أو الشيء الآخر سواء كان ذلك نفسياً أو جسمياً مباشراً أو غير مباشرٍ لفظياً أو غير لفظي (حسين، 2007).

ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك العدواني.

أما أنماط السلوك العدواني التي سيتم تناولها في هذه الدراسة، فهي:

أولاً: العدوان الجسدي (Physical Aggression): ويشير إلى قيام الفرد بإيذاء الآخرين أو ممتلكاتهم بشكل مقصود من خلال الضرب، أو الدفع، أو القتال، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني (العواملة، 2010).

ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان الجسدي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

ثانياً: العدوان اللفظي (Verbal Aggression): وهو قيام الفرد بإيذاء الآخرين بشكل مقصود من خلال توجيه كلمات جارحة، أو شتائم، أو سخرية، أو توبيخ، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني (العواملة، 2010).

ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان اللفظي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

ثالثاً : الغضب (Anger):

ويتمثل بالإثارة النفسية التي يتم من خلالها التحضير للعدوان، وتمثل المكون الإنفعالي للسلوك العدواني، بحيث يشعر الفرد بحالة من التوتر يصاحبها التفكير في استخدام القوة، والغضب من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني (الزعبي، 2011).

ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات الغضب المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

رابعاً : العدائية (Hostility): وتتضمن مشاعر النوايا السيئة والشعور بالظلم، وتمثل المكون المعرفي للسلوك العدواني، والعدائية من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني، (الزعبي، 2011).

ويُعرّف إجرائياًبالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات بُعد العدائية المتضمنة في مقياس السلوك العدواني

- **التنشئة الأسرية:** أنماط التفاعل المنظم بين الوالدين والأبناء لإكساب الأبناء العادات والتقاليد والميول والقيم والإتجاهات الإيجابية في مراحل الحياة المختلفة.

وتُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنشئة الأسرية.

أما أنماط التنشئة الأسرية التي سيتم تناولها في الدراسة:

_ النمط الديمقراطي (السواء): ويشير هذا النمط إلى منح الحرية والإحترام للأبناء وأدائهم وأفعالهم التي تتصل بمختلف شؤونهم الشخصية والمنزلية والمدرسية الاجتماعية والترويحية (أبو جادو، 2010).

ويُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالبـمن خلال استجابته على فقرات بـُعد النمط الديمقراطي المتضمنة في مقياس التنشئة الأسرية.

2_ النمط المتسلط (القسوة):ويشير هذا النمط إلى فرض الوالدين قراراتهم على الأبناء، ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة(أبو جادو، 2010).

ويُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالبـمن خلال استجابته على فقرات بـُعد النمط المتسلط المتضمنة في مقياس التنشئة الأسرية.

3_أسلوب الإهمال: يتسم الوالدان في هذا النمط بترك الأبناء دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له دون محاسبته على السلوك غير المرغوب فيه، وعدم المبالاة بنظافة الطفل، وعدم اشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية (العمر،2004).

ويُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالبـمن خلال استجابته على فقرات بـُعد نمط الإهمال المتضمنة في مقياس التنشئة الأسرية.

محددات الدِّراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

1_ أفراد عينة الدراسة والمتمثلة بطلبة وطالبات الجامعات الأردنية من مستوى البكالوريوس (التعليم الجامعي) في بعض المحافظات الأردنية (جامعة الطفيلة التقنية في الطفيلة، والجامعة الأردنية في عمان، و جامعة اليرموك في إربد) للعام الدراسي 2012_2013م.

2_ تقتصر الدراسة على أربعة أنماط للسلوك العدواني هي: اللفظي، و

الجسمي، والعدائية، والغضب.

3_ تقتصر الدراسة على ثلاثة أنماط للتنشئة الأسرية هي: التسلطي، والديمقراطي ، والإهمال.

4_ أدوات الدراسة المتمثلة بمقياس بص وبيري لقياس أنماط السلوك العدواني، ومقياس أنماط التنشئة الأسرية وما تتمتع به من صدق وثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بالعدوان، والأسرة والتنشئة الأسرية، كما يتضمن الدراسات السابقة المتعلقة بالعدوان، والتنشئة الأسرية، وسيتم تناولها وفقاً لترتيب الزمن من الأقدم إلى الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الإطار النظري

سيتم تناول مفهوم العدوان بشكل عام ثم التطرق لأنماط العدوان، بعد ذلك سيتم الحديث عن الفرق بين العنف والعدوان، وعن العوامل التي تسبب العدوان، ثم الإنتقال إلى الأسس النفسية والفسيولوجية للعدوان، والنظريات المفسرة له، وبعد ذلك يأتي الحديث عن الأسرة بدءاً بتعريفها، وأهم وظائفها، وسيتم استعراض التنشئة الأسرية من حيث مفهومها، وأنماطها، والنظريات المفسرة لها.

مفهوم العدوان

خلق الله تعالى الإنسان، وزوده بكل ما يجعله قادراً على التكيف مع متغيرات الحياة على الأرض، والتي يشترك فيها مع غيره من الكائنات الأخرى، حيث يكون بعضها أليفاً ويمكن التعايش معه، وبعضها الآخر شرساً، قد يهاجمه ويفتك به، فيضطر إلى الدفاع عن نفسه، حتى لو أدى ذلك إلى قتل هذا الكائن، وبعضها يحتاج إلى أن يتغذى عليها حتى يتمكن من مواصلة الحياة، فيذبحها ليأكل من لحمها، إن كانت حيوانات، ويقتلعُها إن كانت نباتات (غباري وأبو شعيرة، 2010)

ونظراً لإختلاف المثيرات الموجودة في حياة الإنسان وتعددها، فإنه يصعب إعطاء تعريف للعدوان لأنه يدخل في مجالات متعددة، ويدل في كل منها على معنى يختلف عن المعنى الآخر، ويرجع

تباين تعريف العدوان إلى أنه لايمكن وضع حد فاصل بين العدوان الذي يمكن احتماله والتجاوز عنه، وبين العدوان الضروري للبقاء والاستمرار في الحياة، والعدوان المدمر المخرب (الرشدان ،2005).

ومن هنا سيتم تناول التعريفات المختلفة للعدوان، وفق وجهات النظر المختلفة.

قد عُرِّفَ العدوان لُغَةً بأنه الظلم و تجاوز الحد (عزالدين، 2010).

اصطلاحاً فَيُعَرِّفُ بارون وريتشاردسون (Baron and Rishardson) المشار إليه في مكلفين وغروس (2002): على أنه السلوك الذي يفتقر إلى مشاعر الرحمة بالآخرين والإهتمام بسلامتهم، و يُشير على وجه التحديد إلى السلوك الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بشخص آخر بالقوة رغماً عن إرادته.

وعرَّفه الرشدان (2005) بأنه: الإستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر وحتى بالفرد نفسه.

أما الداهري (2005) فيُشير إلى أن العدوان: ذلك السلوك الذي ينتج عن مشاعر ودوافع تشتمل على عنصر التدمير وسوء النية نحو الآخرين، ويمكن أن يُقال عنه بأنه محاولة الإيقاع بأرواح الناس أو ممتلكاتهم أو سمعتهم أو عقائدهم دون سبب واضح أو معقول.

كما يُشير حسين (2007) إلى العدوان بأنه: سلوك مقصود يقوم به الفرد لإلحاق الأذى والضرر بالشخص أو الشيء الآخرن سواء كان ذلك نفسياً أو جسمياً مباشراً أو غير مباشرٍ لفظياً أو غير لفظي.

ويُعرف كذلك ملحم (2007) العدوان بأنه: سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الآخرين.

وقد عرّف فيشباخ(Feshbach) المشار إليه في بطرس (2008) العدوان: بأنه كل سلوك يتنج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو نمط من أنماط العدوان الموجه نحو الأشياء.

عرّفَ أبوسريع (2008) العدوان بأنه: ذلك السلوك الهجومي الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالناس أو بالذات أو بالممتلكات

وقد عرفت موسوعة علم النفس التحليلي المُشار إليها في أبو دلو (2009) العدوان بأنه: كل فعل يتسم بالعداء تجاه الذات، ويهدف إلى الهدم بشكل مناقض للحياة في متصل من البسيط إلى المركب، وقد يكون العدوان مباشراً على فرد أو شيء آخر يمثل مصدر الإحباط في صور مختلفة سواء باستخدام القوة الجسمية أو بالتعبير اللغوي أو الحركي.

ويُعرفّ بأنه: كل فعل أو أذى يهدف إلى الضرر بالآخرين، بالرغم من أن هذا التعريف يبدو بسيطا، إلا أنه في الواقع يعتبر تعريفا علميا معقدا، فعلى سبيل المثال إذا قام أحد الأفراد بإيذاء الآخر لا نستطيع الحكم عليه بأنه قام بتصرف عدائي وهنا تكمن صعوبة هذا التعريف، حيث أن الإيذاء بالقصد هو العدوان (العوامله، 2010).

كما أن العدوان يعني: إلحاق الضرر الذي يكون مقصوداً ، ويؤدي إلى الأذى الجسدي، ولكن قد يكون مُصمّم لفعل الخير مثل العمليات الجراحية، أو الاعتداء العرضي كالحوادث، وقد تكون الاعتداءات متعمدة (Tremblay and others ,2005).

وبناءاً على التعريفات السابقة، فإن الباحث يتبنى التعريف الآتي للعدوان: " بأنه عملية هادفة تبدأ بالتحريض من خلال التعرض لمثير معين في موقف معين، مما يؤدي إلى حدوث إستجابة عدوانية معينة تجاه هذا المثير، بحيث تؤدي هذه الإستجابة إلى تخفيض التوتر، والوصول إلى حالة من الإتزان الداخلي.

ومن هنا يُلاحظ أن هناك وجهات نظر متعددة في تحديد وتعريف العدوان تشترك جميعها في أنها تتفق على أن العدوان سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى إما بشخص أو مجموعة من الأشخاص أو بشيء ما وتختلف فيما بينها في موضوع القصد من وراء العدوان (ملحم، 2007).

وبناءً على ذلك يمكن الحكم على السلوك من حيث كونه سلوكاً عدوانياً أو غير عدواني من خلال معيار معين، هو القصد الذي يكمن وراء السلوك، وقد اختلف العلماء في موضوع القصد من وراء العدوان، فالبعض رأى أن العدوان هو كل سلوك يلحق الأذى بالآخرين وبممتلكاتهم بغض النظر عن القصد الكامن وراء السلوك، أما البعض الآخر فذهب إلى أن القصد الكامن وراء السلوك هو المحك الرئيسي للتمييز بين السلوك العدواني وغير العدواني، وربما يكون القصد في الإيذاء هو الهدف الرئيسي بذاته، أو ربما يكون وسيلة في تحقيق ذلك، فهو يهدف إلى الإيذاء والسيطرة على شخص آخر، وقد يوجه نحو الذات تعويضاً عن الحرمان (حسين، 2007).

إذاً فالسلوك العدواني يظهر بأنماط متعددة، وذلك تبعاً لإختلاف المواقف التي يظهر فيها، وكذلك تبعاً للهدف المرغوب في أن يتم تحقيقة من وراء إصدار ذلك السلوك، وكذلك من ناحية التوجيه نحو مصدر الإحباط بشكل مباشر، أوغير مباشر.

أنماط العدوان

يبدأ العدوان بالظهور لدى الطفل في مرحلة مبكرة من النمو، حيثُ أنه يبدأ بِعَضّ ثدي الأُم حين تظهر أسنانه في النصف الثاني من العام الأول، وهو سلوك قد لا يكون مقصوداً أو ناتِجاً عن إحباط نقص اللبن، ولكن حينما تبادله الأم عداء فإنه يرد على ذلك بزيادة العض (مرشد، 2005).

وهناك عدة أنماط مختلفة للعدوان، وإن كان هناك تداخل بين بعضها البعض وقد صنفهلبناءً على أربعة معايير هيالأسلوب، والغرض، والوجهة، و الضحية وهي :

أ- حسب الأسلوب:

أولاً : العدوان اللفظي (Oral):

ويرتبط هذا النمط من السلوك بظهور نزعة العدوان لدى الفرد، والذي يتمثل عادة بالصراخ أو الصياح، أو الكلام المسيء verbal abuse، ويشتمل أيضاً على الشتائم والمنابذة بالألقاب، ووصف عيوب الآخرين وصفاتهم السيئة،بالإضافة إلى استخدام كلمات أو جمل التهديد أيضاً .

ثانياً : العدوان الجسدي (Physical):

وقد يُعَبِّرُ بعض الأطفال عن سلوكهم العدواني باستخدام الأيدي، والأظافر أو الأرجل أو الأسنان كأدوات فاعلة، مستفيداً بذلك من قوته الجسدية تجاه الآخرين، إضافة إلى الرأس في توجيه الضربات للآخرين (ملحم، 2012).

ثالثاً : عدوان تعبيري " إشاري " (Signal):

حيث يستخدم بعض الأطفال الإشارات التي تعبر عن سلوك الطفل العدواني، مثل إخراج اللسان، أو إظهار حركة قبضة اليد المنبسطة، وقد يستخدم البصق أيضاً .

رابعاً : المضايقة و التنمر على الغير (Teasing and Bullying):

و تَعُد المضايقة إحدى أنماط العدوان وصوره المتعددة، والتي ينتج عنها الشجار(Quarreling) غالباً، حيث تبدأ المضايقة عن طريق سخرية طفل من طفل آخر والتقليل من شأنه، أما التنمر فيتمثل

في توجيه العدواني نحو شخص أو شيء آخر بهدف التلذذ بمشاهدة معاناة الضحية من بعض الآلام والمظاهر الجسدية التي يتركها المعتديعلى الفرد المُعتدى عليه، وقد يستخدم بعض الأساليب العدوانية كشد الشعر أو الأذن أو الملابس أو القرص أو العض أو غير ذلك (بشناق،2001).

ب- حسب الغرض:

أولاً : عدوان وسيلي (Instrumental):

ويتمثل باستخدام العدوان كوسيلة لتذليل العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التي يرغب في تحقيقها وقد يستخدم في حالة الدفاع عن النفس من أجل الحياة.

ثانياً : عدوان عدائي " انتقامي" (Hostile):

يتم استخدام هذا النمط من العدوان للإنتقام من طفل آخر، كان قد أغضب المعتدي في وقت سابق، وذلك من خلال عقد النية على أخذ حقه بهذه الطريقة .

ثالثاً : عدوان الخلاف والمنافسة (Disagreement & Competiton):

وقد يستخدم بعض الأطفال السلوك العدواني بصورة عابرة ووقتية مؤقتة، كنتيجة للخلاف الذي ينشأ عادة أثناء اللعب أو المنافسة والغيرة والتحدي أثناء الدراسة، أو بعض المواقف الاجتماعية الأخرى، وقد ينتهي بالخلاف بين الطرفين لفترة وجيزة ثم يعودان إلى ممارسة سلوكياتهما الاجتماعية السابقة (أبو سريع ،2008).

ج- حسب الوجهة (الاستقبال):

أولاً : عدوان مباشر (Direct):

في مثل هذا النمط من العدوان يكون السلوك صادراً بشكل مباشر نحو الشخص الذي يشكل مصدر الإحباط، مع استخدام القوة الجسمية في ذلك.

ثانياً : عدوان غير مباشر (Indirect):

وقد يفشل الفرد في توجيه العدوان بشكل مباشر إلى مصدر الإحباط خوفاً من العقاب، أو نتيجة الإحبِاطلسَرن َم ِ النِّدي ّة، فيقوم بتحويله إلى طرف أخر أو شيء أخر كالممتلكات (عزالدين، 2010).

د- حسب الضحية:

أولاً :عدوان فردي (Individual):

وهو ذلك النمط من العدوان الذي يهدف الطفل من خلاله إلى إيذاء شخص م ُع َيَّن ٍ بذاته، وربما يكون صديقاً له أو شقيقاً أو أيَّ طرف آخر بعينه.

ثانياً : عدوان جمعي (Gathering):

وقد يكون العدوان موجهاً ضد شخص أو أكثر، كأن ي ُوج ّه ُ العدوان على مجموعة من الأطفال ينهمكون في نشاط معين، فيقترب منهم وي ُوجِّه عدوانه ضدهم، أو على عدة ممتلكات أو أشخاص، وربما يشترك في ذلك طفل واحد أو مجموعة أطفال (بشناق،2001).

ثالثاً : عدوان نحو الذات (self- Aggression):

ويتم توجيه العدوان في هذا النمط نحو الذات، وغالباً ما يكون الطفل الذي يحدث مثل هذا السلوك مضطرباً سلوكياً، فهو يهدف إلى إيذاء الشخص نفسه الذي يُحدِثُ السلوك العدواني كأن يمزق الطفل ملابسه أو كتبه، أو لطم الوجه، أو شد الشعر، أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع (حسين، 2007).

رابعاً : عدوان عشوائي (Aimless):

قد يتم توجيه العدوان نحو أهداف معينة نتيجة لدوافع وأسباب واضحة، بحيث يؤدي إلى خدمة غرض بالتالي يؤدي إلى نجاحات مادية أو معنوية، وقد يتم توجيهه نحو أهداف غير محددة، وغير واضحة، فيصبح السلوك أهوجاً، وطائشاً ذا دوافع غامضة غير مفهومة (ملحم، 2012).

كما أشار عزالدين (2010) إلى أنماط أخرى للعدوان هي:

أولاً : العدوان المستتر (المخبوء):

كعدوان الطفل عندما يأتي له أخ صغير، وفي مثل هذا النمط يكون الشخص الذي قام بالإعتداء غير معروف.

ثانياً : العدوان التخيلي:

وينشأ من الصراع بين المشاعر العدوانية عند الطفل والمعايير الضابطة، ويعالج ببيان أن شعور المرء بالغضب أمر طبيعي لا غبار عليه إذا ما ترك للطفل السَّيْطَرة على مشكلاته بحرية.

ثالثاً : العدوان السلبي (Passive aggression):

ويتم في هذا النمط الممارسة لسلوكيات التي ترمز إلى احتقار الآخرين، أو يقود إلى توجيه الإنتباه إلى إهانة تلحق بهم، ويشتمل الإهمال والسلبية والمكايدة والصمت والتجاهل، وكلها سلوكيات مستفزة للطرف الآخر، وتجعله في حالة إحباط وغضب.

رابعاً : العدوان العقلاني:

يتمثل أولهما بالعدوان العقلاني الذي يعتمد على مبررات عقلية في موقف محدد، أما النوع الثاني بالنسبة لمستوى التبرير العقلي فهو العشوائي الذي ينطوي على القليل من المبررات العقلية، ويغلب فيه موقف اندفاعي عاطفي داخلي يدفع الفرد باتجاه العدوان من غير أن يكون لديه تقدير له، ولكامل ظروفه تقديراً واعِياً واضِحاً .

أما العوامله (2010) فقد أشار أيضاً إلى أنماط أُخرى للعدوان عند البشر والحيوانات ذكرها لورينز وماير(Lorenz and Mayer Types of aggression) :

أولاً : العدوان الضار المفترس (Predatory aggression) عند لورينز، وقد تشابه مع عدوان الضرر/ الإفتراس (Predation) عند ماير، ويشير بأنه هجوم ضار كقيام الأفاعي بابتلاع الضفادع والفئران و الأسماك أو غيرها من الأفاعي، والأُسود التي تقوم بالهجوم على الحمير الوحشية.

ثانياً : السلوك الذي يقلق الراحة (السلوك الهجومي Mobbing) عند لورينز، والذي يقصد به إقلاق راحة المجاورين، وهو العدوان الذي يقلق الراحة، أو العدوان الهجومي عندما يقوم الأشخاص بإطلاق الزوامير في ساعات متأخرة من الليل، أو ساعات مبكرة من النهار، فإن ذلك دليل على إقلاق راحة الآخرين.

ثالثاً : ردة الفعل الحرجة (The Critical Reaction) عند لورينز، وهو يشبه العدوان بسبب الخوف (Fear-induced Aggression)عند ماير، وهو يشير إلى خوف وقلق الحيوانات المُهاجمة وردّة الفعل التي يظهر فيها العدوان، عندما تعتقد معظم الحيوانات بأنها لا تستطيع الهرب من هذا الخطر.

رابعاً : الإقليمية (Territoriality) عند لورينز، وقد اشترك مع ماير في هذا النمط من العدوان، حيث أطلق عليه ماير العدوان الإقليمي (Territorial Aggression)، وهو يتمثل باعتداء الإنسان على كل شخص يحاول الإعتداء على بلده، ولكن مثل هذا الصراع يظهر أيضاً عند الحيوانات في محاولة منها لإخراج الحيوانات المتطفلة من إقليمها أو منطقتها، إلا أنها تكون مسالمة في حالة عدم منافسة حيوانات أُخرى لها في الطعام.

خامساً : التنافس (Rivalry): ويظهر هذا النمط عند لورينز، ويشبه العدوان بين الذكور (Intermale Aggression)، حيث يقوم ذكور الحيوانات من الفصيلة نفسها بالتنافس مع الذكور الأخرى على الزواج.

وعلى الرغم من أن هناك توثيق جيد للآثار الناجمة عن صدمة العدوان الجنسي، إلا أن أسباب هذا العدوان غير واضحة، كما تُشير معظم الأبحاث أن العدوان الجنسي هو دافع يتم التحكم به من قِبَل مجموعة من المتغيرات، في حين أن العلماء السلوكيين والاجتماعيين قاموا بتحقيق حول أسباب العدوان الجنسي، وذلك من خلال عمل فرز جديد لحالات الاغتصاب المبلَّغ عنها والجرائم الجنسية، ومع ذلك فإن أسباب الانتشار الحقيقي للمشكلة لايزال مجهولاً إلى حدٍّ كبير (Champion, 2002).

بينما قام حسين (2007) بتحيد أنماط أخرى من العدوان، وهي:

أولاً : العدوان الوجداني (Affective Aggression): يُعرَّف بأنه السلوك الذي يهدف في المقام الأول إلى إيذاء الشخص المُستفِز.

ثانياً :العدوان المؤسساتي (Institutional Aggression): ويحدث هذا النمط من العدوان داخل المؤسسات، وهو العدوان الإيجابي الاجتماعي والذي يتمثل بعدوان رجال الشرطة والقوات المسلحة على المجرمين والمعتدين من أعداء الوطن، أما النمط الآخر من العدوان المؤسساتي يتضمن الألعاب الرياضية المنظمة مثل الهوكي والمُلاكمة، حيث يكون القصد من الإيذاء مقبولاً .

ثالثاً :العدوان العلاقاتي (Relational Aggression): حيث يشير كرك وجروبيتر(crick & Grotpeter) إلى أن هذا النمط من العدوان يتضمن إيذاء الآخرين من خلال إتلاف العلاقات مع الأقران، فهي سلوكيات تهدف بشكل مقصود إلى إحداث ضرر وأذى في صداقات و علاقات الفرد مع الآخرين من الأقران، والشعور بالنبذ عن طريق جماعة الأقران، ومثال ذلك استبعاد الطفل وطرده من جماعة اللعب، و الإنسحاب الهادف من الصداقة.

كما أشار ربيع (2011) إلى نمط آخر من العدوان يتمثل بـِ :

أولاً : العدوان الاستباقي: وهو سلوك عدواني يهدف إلى حماية النفس أو الممتلكات أو الوطن ضد عدوان متوقع أو تحسباً لهجوم منتظر، فنبادر إلى إجهاض العدوان، وذلك مثل الضربات العسكرية الاستباقية، ومعنى العدوان الاستباقي إذن أن نبادر إلى أن نعتدي على الآخرين قبل أن يعتدوا هم علينا، أو نهاجم الآخرين قبل أن يهاجمونا.

أما أنماط العدوان التي سيتم تناولها في هذه الدراسة، فهي:

أولاً : العدوان الجسدي (Physical Aggression): ويشير إلى قيام الفرد بإيذاء الآخرين أو ممتلكاتهم بشكل مقصود من خلال الضرب، أو الدفع، أو القتال، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني، ويـُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان العدوان الجسدي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

ثانياً : العدوان اللفظي (Verbal Aggression): وهو قيام الفرد بإيذاء الآخرين بشكل مقصود من خلال توجيه كلمات جارحة، أو شتائم، أو سخرية، أو توبيخ، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني، ويـُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان اللفظي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

ثالثاً : الغضب (Anger):

ويتمثل بالإثارة النفسية التي يتم من خلالها التحضير للعدوان، وتمثل المكون الإنفعالي للسلوك العدواني، بحيث يشعر الفرد بحالة من التوتر يصاحبها التفكير في استخدام القوة، والغضب من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات الغضب المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

رابعاً : العدائية (Hostility): وتتضمن مشاعر النوايا السيئة والشعور بالظلم، وتمثل المكون المعرفي للسلوك العدواني، والعدائية من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات بـُعد العدائية المتضمنة في مقياس السلوك العدواني(الزعبي، 2011).

وفي معظم الأحيان نجد العديد يستخدم العنف والعدوان كالمفهوم نفسه، إلا أن هناك آراء كثيرة تجاههما، من حيث المعنى والشمولية.

الفرق بين العنف والعدوان:

يستخدمُ بعض الباحثين العدوان والعنف كمصطلح واحد، ولكن في حقيقة الأمر هناك اختلاف بينهما، فيُعَدُّ العنف نمطاً من أنماط العدوان يقتصر على الجانب المادي المباشر المُتعمّد من العدوان فقط، فالعدوان أكثر عمومية من العنف، وأن كل ما هو عنف يُعَدُّ عدواناً، والعكس غير صحيح، حيث يُشارُ إلى العنف بأنهُ يكون مقصوراً على الأفعال العدوانية التي تكون شديدة وأكثر شناعة وسيئة السمعة، وتستحق التوبيخ، إذا فالعنف هو عدوان يكون فيه الإيذاء والضرر في أقصى حالاته كهدف، فالعدوان هو السلوك الذي يحصل به الفرد على كل ما يريد عن طريق استخدام القوة، وإلحاق الأذى والضرر بالأشياء أو الأشخاص الآخرين دون اهتمام بحقوق ومشاعر الآخرين، سواء أكان العدوان لفظياً أو جسمياً مباشراً أو غير مباشرٍ في نوعهِ (حسين، 2007).

حيث أن العنف والعدوان يحدثان في مجال الخدمات والرعاية الصِّحيّة والسّياقات الاجتماعية المختلفة والجامعات، كما أن هناك تزايد في ظاهرة العنف في مجال الخدمات الصِّحيّةً (Ford and Richard Dooher, 2010).

كما أن هذه الأنماط تظهر نتيجة عواملَ ومتغيراتٍ عديدة، تؤثر في حياة الفرد وتحيط به مثل الوالدين والمعلم والرفاق، وغيرها من الوسائل المختلفة التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني في السياقات الاجتماعية المُتباينة التي يمر بها الفرد.

أسباب السلوك العدواني

تناول الأدب التربوي الأسباب التي تؤدي إلى حدوث العدوان، ولم يتم الإتفاق على سبب أكثر أهمية لهذا السلوك، وذلك لصعوبة مراقبة بعض أنماط العدوان، وتعدد العوامل التي توثر إيجابيا أو سلبيا فيه، كما يصعب تحديد الأسباب لتباين الثقافات في تحديد مفهوم العدوان (البكور، 1985).

ومن هنا فإن للعدوان أسباباً عديةً إما وراثية، أو مكتسبة، فالمكتسب يأخذ دوره المتزايد بين طلاب المدارس، إذ أصبحوا أشبه بالمتلقي السلبي، فيتأثر سلوكهم بتصرفات العدوان الناتجة من الأصدقاء، فتبدأ المشكلة بالإزدياد عند التعامل بين الزوجين إذ يكتسب الطفل تصرفات الأب في كل أنماط الإساءة، ويبدأُ استعراضه بين أصدقائه (عزالدين، 2010).

ويشير بعض العلماء أن الأساليب العدوانية صادرة ومتطورة من استعداد فطري هو استعداد المقاتلة، وفي هذا المجال يقول (مكدوكل): "إن غريزة المقاتلة لعبت دوراً أكبر مما لعبته أي غريزة أخرى في تطور التنظيم الاجتماعي"ولمـّا كان دافع المقاتلة نفسه يتخذ اتجاهاً نفسياً، فإنه قد يخضع خضوعاً كبيراً لعوامل البيئة ومؤثراتها، ووفقاً لهذه المؤثرات قد يتجه السلوك اتجاهاً ضاراً وهداماً، وقد يتجه اتجاهاً نافعاً لكل من الفرد والمجتمع(الداهري، 2005).

أما الإتجاه الآخر فهو يؤكد دورَ العوامل البيئية بشكل أساسي في خلق وتكوين مشاعر العدوان، وقد توصل ماكورد (Macord) إلى تحديد أعراض العدوان الحاد ومعرفة من يتصف بها من الأطفال، والمقارنات التي يجريها رجال الشرطة في اختيارهم للحالات الشاذة، وقد تمكن من التوصل إلى أن العدائية الحادة ترتبط بالبيئة التي يتوافر فيها ما يلي:

1_ التعرض للإيذاء من أحد الوالدين أو كليهما.

2_ إحساس الوالدين نفسيهما بالفشل.

3_ اختلاف الوالدين في أسلوب تربية الأطفال.

4_ كره الوالدين لإنجاب الأطفال وكأن الطفل جاء رغماً عنهما.

5_ سلوك الوالدين الذي لا يتصف في الأغلب بالعطف والحنان تجاه أولادهما.

6_ لشعور بالنقص من العوامل المهمة لجعل سلوك الطفل عدوانياً (الداهري، 2005).

كما قد تمَّت دراسة مشكلة الجنوح والجريمة عند المُ راهقين باستخدام تسميات عديدة، وكانت التسمية الأكثر شيوعاً لجنوح المُ راهقين هي السلوك الإجرامي، حيث أن الجنوح يشتمل على مجموعة من القواعد والمعايير التي تنطبق على السلوكيات التي يشترك فيها الكبار والقاصرين، كما أن هذه المشكلة تتضمن العدوان، وتعاطي المخدرات، وهي تتعارض مع المعايير الاجتماعية، وينظر إليها المجتمع بقلق، وتُثير ُ الجهود للسيطرة على المجتمع (Marte, 2008).

كما أشار الأدب التر بوي السابق إلى العديد من العوامل التي تسبب السلوك العدواني، ومنها:

1_ الرغبة في التخلص من السلطة: حيث يظهر العدوان لدى الطفل، وذلك لرغبته في التخلص من الضغوط التي تحول بينه وبين تحقيق رغباته.

2_ الشعور بالفشل والحرمان: ويظهر العدوان لدى الطفل انعكاساً للحرمان، وله ثلاث صور تتسبّب ُ في حدوث العدوان:الأُولى عدوان كاستجابة للتوتر الناشيء عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة، والثانية عدوان يعقب الحيلولة بين الطفل والهدف الذي يريد تحقيقه، والثالثة حرمان يؤدي إلى

عدوان نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب الألم، وفشل الطفل أكثر من مرة في النجاح في لعبة، يوجه عدوانيته لكسر هذه اللعبة، أو قذفها بعيداً ، كذلك فقدان الطفل الحب والحنان والتقدير رغم جهوده لكسبها فيتحول سلوكه إلى سلوك عدواني.

3_ الأسرة: لثقافة الأسرة دور كبير في تحديد مسؤوليات العدوان التي يجب أن يوظفها الطفل تجاه ما يقابله، كما أن للعلاقات داخل الأسرة بين الوالدين أو بين الأطفال وأحد الوالدين دوراً في دعم العدوانية لدى الطفل من خلال ملاحظة الأطفال لسلوك الوالدين داخل المنزل.

4_ الحب الشديد والحماية الزائدة: فالطفل المُدَلّل تظهر لديه العدوانية أكثر من غيره، فهو يعيش في جوٍ شديد الحماية، وكل رغباته يتم تلبيتها وطاعتها ولا يتحمل أبسط درجات الحرمان، ومن ثم تظهر سلوكياته العدوانية (ملحم، 2012).

5_ المكافأة والتعزيز التي يحصل عليها الطفل لقيامه بالتصرفات العدوانية في حصوله على ما يريد، وهو أن يجذب انتباه الراشدين في محيطهم، وفي هذا المجال تلعب الأسرة والثقافة دوراً كبيراً في خبرات الطفل التي يتعلمها باستمرار عن السلوك العدواني,

6_ حدوث تغير جوهري في حياة الطفل مثل مرحلة الفِطام، ومرحلة الذهاب إلى المدرسة، ومرحلة الإنتقال من الطفولة إلى المراهقة، أو الإنتقال من مدرسة إلى أُخرى.

7_ يلجأ الطفل إلى العدوان على بعض الأشياء التي تقع يداه عليها، بسبب حب الاستطلاع والرغبة في استكشاف الأمور الغامضة (أبو سريع، 2008) .

8_ شعور الطفل بالغضب، والذي يمثل حالة انفعاليةيشعر بها الأطفال، فيُعبِّرون عنه بشد الشعر أو ضرب رأسه أو غير ذلك، كما أن الشعور بعدم الأمان والثقة، أو الشعور بالنبذ والإهانة، كلها تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني عند الأبناء.

9_ تعلم العدوان عن طريق النماذج التي يشاهدها الطفل ضمن سياق الأسرة والمدرسة جامعةوال، وفي وسائل الإعلام أيضاً، وخاصة إذا ما قُوبِلَت هذه السلوكيات بالتعزيز من قِبَلِ الآباء، أو التجاهل لهذا السلوك، مما يؤدي إلى ازدياد ظهوره في العديد من المواقف.

10_ الغيرة: نتيجة لعدم راحة الطفل من نجاح غيره من الأطفال يؤدي إلى متغيرات القلق، والخوف وانخفاض الثقة بالنفس، كما أن الشعور بالنقص الجسمي، أو العقلي عن بقية الأطفال الآخرين يؤدي إلى ظهور العدوان أيضاً (ملحم، 2007).

11_ أسباب بيولوجية : حيث أشارت الأبحاث أن الذكور أكثر ميلاً للعدوان من الإناث، وأرجعوا ذلك إلى هرمون الذكورة التستوستيرون (Testosterone).

12_انخفاض المستوى الاقتصادي للأُسرة يُسهِم في ظهور العدوان لدى الأبناء، وما يترتب عليه من الفشل في إشباع الحاجات، مما يؤدي إلى الإحباط، وهذا بدوره يؤدي إلى الغضب الذي يُسهِمُ بدوره في إصدار السلوك العدواني تجاه العوائق التي تمنعهم من تحقيق أهدافهم (حسين، 2007).

أما بالنسبة للفروق الجنسية بين الذكور والإناث، والتي تؤدي بدورها إلى فروق في مثيرات العدوان وأنواع الاستجابات أيضاً، حيث تختلف ما بين الذكور والإناث عند الحيوانات، ولا سيما الثديات العُليا، والإنسان، كما تُستثار أُنثى الحيوان عندما تتعرضصغارُها للخطر، أما الذكور فيُستثارون عندما يتنافسون على الإناث، والإعتداء على الآخرين؛ للحصول على القوة والسيطرة على الآخرين، كما أن

الذكور أكثر عدوانية من الإناث في مراحل الحياة المختلفة، كما تعدالعُزلة أحد العوامل التي تزيد من حِدَّة العدوانية عند الإنسان والحيوان أيضاً (الرشدان، 2005).

إذاً فإن هذه المسببات تعود في جذورها إلى مجموعة من الأسس الفسيولوجية، والسيكولوجية، والتي تسهم إلى حد كبير في تفسير أسباب حدوث ظاهرة العدوان، حيث أن الإنسان عبارة عن كُلٍّ متكامل بحد ذاته، وعنصر متفاعل مع البيئة، يؤثر ويتأثر بها دائماً .

وسيتم الآن استعراض الأسس الفسيولوجية والنفسية لظاهرة العدوان.

الأسس الفسيولوجية (الجسمية)

يمكن فهم كثير من جوانب السلوك الإنساني من خلال بعض المعلومات التشريحية لجسم الإنسان، فجسم الإنسان يحتوي على جهازين يساعدان على تحديد قدرة الفرد على إدراك البيئة المحيطة به، يتمثل أولُها بالجهاز العصبي (Nervous system) الذي يختص باستقبال المعلومات، وفهمها والتوفيق بينها وإرسال الأوامر إلى أجزاء الجسم المختلفة عن طريق رسائل كهربائية تأخذ شكل النبضات العصبية للقيام بالاستجابات الملائمة، كما يقوم بضبط جميع الوظائف البدنية الهامة لحياة الإنسان كالدورة الدموية، وعمليات التنفس، والهضم، ودقات القلب وغيرها، وثانيهما يتمثل بجهاز الغدد الصمّاء (Endocrine Glands)الذي يختص باستقبال وإرسال رسائل كيماوية عن طريق الدم لتنظيم نشاط الخلايا في أجزاء الجسم المختلفة، وتشكل الغدد الصماء جهازاً آخر لضبطِ وتنظيمِ أنشطةِ الجسم المختلفةِ ، وذلك من خلال إفراز مواد كيماوية اصطلح على تسميتها هرمونات (Hormons)، وهو مصطلح يعني مواد منشطة، وهي مسؤولة عن مستوى النشاط العام لدى الفرد، وعن سرعة تهيؤ الأعصاب و العضلات للاستجابة، فضلاً عن مسؤوليتها عن الاتزان الانفعالي، وسرعة النمو الجسمي والجنسي (عزالدين، 2010).

وقد أشار أبو سريع (2008) أن هناك عدة أجزاء عصبية في المخ تتحكم في أنماط معينة من العدوان، وأن هذه الأجهزة تعمل عندما تصل إلى درجة معينة، فعند الوصول إلى العتبة المنخفضة مثلاً نجد أن أجهزة المخ تنشط لا إرادياً، وتشعر الحيوانات بالقلق أو العدوان شدة المُنبِّه إلا أن الإنقضاض لا يحدث إلا إذا ظهر هدف مناسب، كما يمكن أيضاً أن يكون لأجزاء المخ دوراً في العدوان من خلال تكثيف دور الدوائر العصبية المسيطرة على العدوان في أداء وظيفتها، ويمكن أن تمنع الدوائر العصبية من أداء وظيفتها، فعلى سبيل المثال قام علماء النفس بإثارة الجزء الجانبي من الهايبوثلاموس لقطّة، فقامت بمهاجمة الفأر ولكن بطريقة نمطية.

ومن هنا فإن جسم الإنسان والحيوان يخضع إلى تغيرات فسيولوجية في حالة الغضب تجهز الفرد للقتال والكفاح، تتمثل هذه التغيرات المُصاحِبَة للغضب، في تسريع ضربات القلب وزيادة ضغط الدم، وزيادة نسبة الجلوكوز في الدم، وزيادة معدل التنفس في الشهيق والزفير، وانكماش عضلات الأطراف وتتوتر لتقاوم التعب و الإرهاق، وزيادة سرعة الدورة الدموية خاصة في الأطراف، ويَعَضُّ الفرد على أنيابه، ويُصدِر أصواتاً لا إرادية، ويقِل إدراكه الحسي، حتى أنه قد لا يشعر بالألم في معركته مع عدوه (الرشدان، 2005).

الأسس السيكولوجية (النفسية)

هناك العديد من المشكلات الإنسانية التي يكمن العدوان في صلب الكثير منها، تتمثل في الحرب، والتعصب بأنواعه، وجنوح الأحداث والقسوة في تربية الأطفال و التفكك الأُسري، والإنفصال المبكر بين الأبوين، أو الخلافات المستمرة بينهما، وتدخل الأُسر في شؤون تربية الأبناء، وغيرها من الأسباب.

حيث أن الرؤية النفسية للعدوان تؤكد أن هناك باعثاً طبيعياً لدى جميع الكائنات الحية للنضال ضد أي شيء يهدد طمأنينتها، أو يعيق إرضائها، وعلى هذا فإن الباعث أو الغريزة على العدوان يرتبط بالباعث على حماية الذات، أو اعتبار الذات، وربما يكون تعبيراً عن إرادة القوة، ومن ثم فإنه يؤدي الأعمال الوحشية.

وقد توصلت الدراسات النفسية الميدانية عن أسباب السلوك العدواني عند الراشد، إلى أن الراشد العدواني يحس عادة بالتحكم في مظاهر عدوانيته، فهو لا يفجر ها إلا في أوضاع معينة، وذلك كوسيلة لإرضاء حاجاته الداخلية بطرق مختلفة، لذا كان العدوان هو أحد الأنماط السلوكية الهادفة إلى تحقيق حاجات الفرد وكفاياته، ويجد في العدوان طاقته المحركة في قوى نفسية معينة (أبو دلو، 2009).

حيث أن السلوك الإنساني محكوم بنمطين من الدوافع التي توجهه للتصرف على نحو محدد من أجل تحقيق هدف مرسوم، أو إشباع حاجة معينة، يتمثل أولهما بالدوافع الأولية التي تتعلق بالبقاء، وتضم دوافع حفظ الذات _ وهي فسيولوجية ترتبط بالحاجات الجسمية_ ودوافع حفظ النوع المتمثلة بدافعي الجنس والأمومة، وثانيهما دوافع ثانوية تكتسب أثناء مسيرة التنشئة الأُسريَّة للفرد عن طريق التعلم، ومن بينها دوافع التملك والتنافس، والسيطرة والتجمع، وهذه الدوافع ترتبط بصورة عضوية وأساسية بانفعالات الغضب والخوف والكره، والحسد والخجل و الإعجاب بالنفس وغيرها، إذ تحدث في الجسم حالة من التوتر وعدم الإتزان تزداد كلما زادت شدة الدافع، وتزول إذا أشبع، فقد تكون قدرات الفرد وخبراته وعاداته المألوفة غير ملائمة لإشباع حاجاته، وتلبية رغباته ودوافعه لأسباب ذاتية، ناتجة عن عوائق شخصية كالعاهات و الإشكاليات النفسية التي تؤثر في قدراته، أو خارجية ناتجة عن ظروف البيئة كالعوامل المادية والاجتماعية والاقتصادية (عزالدين، 2010).

وعلى الرغم من الأضرار الناجمة عن العدوان إلا أنهيُعدُّ إيجابياً من حيث أنه ضروري للدفاع عن الذات، إذ يمنح الفرد طاقة كبيرة تمكنه من القيام بجهد عضلي كبير، والقيام ببعض النشاطات التي من شأنها أن تزيل بعض العقبات التي تعترض سبيله، أو تهدده بالخطر، ولكنه أحياناً يتجاوز الحد الطبيعي في مواقف عادية لا تبرر وجوده، وفي ظروف يصعب التحكم بها، فينتج عنه في هذه الحالة مساوىء عديدة تلحق بالمرء ضرراً شديداً، وهو قابل للتحويل، فعدوان الطفل على والديه يدعوه للانتقام من فرد آخر، كما أن الخوف من الشعور بالذنب أو من عقاب متوقع، والتعرض لخبرات مؤلمة مشابهة لخبرات سبق وأن تعرض لها يجعله في حالة قلق، تكون عادة مصحوبة ببعض الأعراض الجسمية، كتصبب العرق باستمرار واضطرابات المعدة والأمعاء، والصداع وسرعة خفقان القلب، فضلاً عن الأرق والضيق والإكتئاب (حسين، 2007).

و يَُعَدُّ القلق مرضُ العصرِ الذي يعيشه الناس على عتبات القرن الحادي والعشرين، كما يعد سبباً مباشراً للميل للسلوك العدواني، وينتج القلق عن الإحباط والتعرض للتهديد بالإيذاء الجسدي، والتعرض لتهديد الذات، ويحاول الفرد أن يتوافق مع حالة القلق بأساليبَ مباشرة تتضمن السلوك العدواني، وأُخرى غير مباشرة كتعاطي المخدرات.

كما أن العدوان عند الشباب يخدم ستة أهداف شخصية أساسية، تتمثل بتحقيق مكانة اجتماعية مهيبة عند الأقران، وتوفير وضع مالي مطمئن، و تعزيز الهوية الاجتماعية بحيث يحسب له الآخرون حساباً، وفرض السيطرة الاجتماعية واكتساب القوة والنفوذ وتحقيق العدالة الاجتماعية بالقوة وبصورة فظّة وتحدي السلطة القائمة و التعبير عن حب المغامرة، وهي بدورها وسيلة لتحقيق الهوية الاجتماعية (حسين، 2007).

ويالمقابل فإن العدوان المُوَجَّه من الذكور ضد الإناث؛ ليس وظيفة قسرية مُحدّدة للعدوان من الذكور ضد الإناث، ففي بعض الأنواع لمثل هذا العدوان يكون نادراً مُقتَصِراً على سلوكيات التهديد الخفيفة، وفي حالات أُخرى يمكن أن يؤدي إلى إصابة خطيرة، حيث أن هناك أنواع كثيرة ومُعقَّدة، إلاّ أن العدوان المُباشر للذكور على الإناث يتلقّى إهتماماً كبيراً في الأدب (Muller and Wrangham, 2009).

ويشكل الميل إلى العدوان عند الإناث رفضاً للعدوان المُوجّه ضدها من الرجال، وتعبيراً عن الحاجة لحماية الذات من الآخرين ذكوراً وإناثاً، كما ويعد عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد من أهم مصادر العدوانية والميل إلى العدوان، وكذلك وسائل الإعلام المختلفة خاصة التلفزيون والسينما، وألعاب الفيديو وشبكة الإنترنت في نشر ثقافة العدوان وبث الروح العدوانية في نفوس الشباب، ويتصل ذلك مع أفلام المصارعة وتحويل المصارعين إلى نماذج إيجابية بحيث يتمثلهم الشباب كأبطال (بطرس، 2008).

فالتركيز الأساسي للعدوان يتمثل بالفوز، وبالطبع فإن العدوان يعمل لتمكين الشخصيات النسائية من عدم الخوف في المعركة، وتوسيع الأُنوثة، واتخاذ المخاطر، وذلك لدفع العلاقة غير المتكافئة أو الهياكل المجتمعية نحو مزيد من العدالة، ولذلك لا نُريد أن نختلف في أن المرأة في حياتنا الاجتماعية والثقافية تُقلِّدُ الرجل في أنماط العدوان التقليدية، وبطريقة أكثر دقة بكثير، فإنه من الممكن أن نرى العدوان عبرالتواصُل بين الجنسين كعنصر أساسي في مجال الصحة الذاتية المشتركة، و في العمل الديمقراطي، وفي أنماط البقاء على قيد الحياة (Lavin, 2010).

تمَّ عرض بعض الأسس الفسيولوجية والسيكولوجية التي تؤثر في حدوث ظاهرة العدوان، وذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش في إطارها بما يحمله من خصائص جسمانية وعقلية وانفعالية، وكذلك علاقاته الاجتماعية التي يقوم بتكوينها مع الآخرين، ومن هنا يصعب تكوين نظرة

محددة للعدوان، مما أدى إلى تعدد وجهات النظر المختلفة حول هذه الظاهرة، وذلك نظراً لتعدد المتغيرات المختلفة التي تؤثر في حياة الفرد، وتكمن الصعوبة في أن بعضها ظاهر، ويمكن ملاحظته وقياسه بالمقاييس المعتمدة للسلوك العدواني، والبعض الآخر لا يمكن ملاحظته، ويتمثل في الصراعات الداخلية المكبوته لدى الفرد، ومن هنا لابد من استعراض أبرز النظريات التي حاولت تفسير السلوك العدواني بناء على أسس مختلفة.

النظريات المفسرة للعدوان

ينتشر السلوك العدواني بين الأفراد بمظاهر وأنماط متعددة، وتشير الدراسات إلى وجود ظروف ومتغيرات لدى الفرد تهيء لظهور السلوك العدواني، وسوف يتم عرض أبرز وجهات نظر علماء النفس في تفسير العدوان:

أولاً: النظرية التحليلية Analysis theory

يرى سيجموند فرويد(Freud) مؤسس التحليل النفسي أن غرائز الإنسان نوعين أساسين هما: غريزة الحياة وغريزة الموت، حيث رأى أن غريزة العدوان(الموت) تهدف إلى الموت والهدم والتدمير، أما غريزة الحياة أو الحب فهي تهدف إلى الحفاظ على الفرد وبقاء نوعه، وعلى ذلك فالعدوان سلوك غريزي فطري، فاعتداء الإنسان على أخيه الإنسان والحروب وما تجلبه من دمار وخراب هو سلوك غريزي فطري(حسين،2007).

حيثُ أن العدوان دافع فطري غريزي في الفرد كفكرة رئيسة، وأنه لا سبيل لاجتثاثه أو التخلص منه، والرأي أن فرويد بالغ في تصوير الجانب الوحشي عند الإنسان، وأسرف في التشاؤم في النظرة إلى تاريخ البشرية(ربيع، 2011).

كما عرض في كتابه (ما فوق مبدأ اللذة) عن نظرية سيكولوجية في الغرائز تقوم على أن بعض السلوكيات تتكرر مثل العدوان، وهي معارضة بصورة صريحة لدافع الحياة، ولذلك أعاد تصنيف الغرائز فأدرج دوافع حفظ الذات ودوافع حفظ الجنس تحت غريزة الحياة، ووضع في مقابلها غريزة التدمير أو الموت، حيث تقوم العملية النفسية من وجهة نظر التحليلية في السلوك الإنساني، بأن تلعب الأنا دور الوسيط بين نزوات (الهو) التي تحتاج إلى إشباع كالطعام والشراب والجنس وبين الواقع الذي تحكمه الضوابط ، إذاً فالأنا تمثل القدرة التوليفية عند الإنسان، وتحدد نوعية التفاعل مع الآخرين، ولهذا فالأنا والميكانيزمات الدفاعية تعملان على دعمه في ضبط النزوات وفق متطلبات التكيف والتوافق مع الوسط الخارجي، حيث أن الأنا بالتفكير يُحوِّلُ الغريزة إلى نزوة تُمَيِّزُ الإنسان عن الحيوان، (أبو دلو، 2009).

وتقوم نظرية فرويد في التحليل النفسي على إفتراض مفاده أن جميع الغرائز تهدف إلى تخفيض التوتر أو التهيج إلى الحد الأدنى، حتى يتم القضاء عليها تماماً في نهاية المطاف.

وقد كانت كتابات فرويد المبكرة حول الدافع إلى البقاء، وافترض أن الناس تدفعهم الرغبة والإصرار لكسب المتعة أو اللذة و المحافظة على الذات (Self Preservation)، وأطلق فرويد على هذا الدافع اسم إيروس (Eros) وهو إله الحب عند اليونان، ولكن بعد رؤيته للحرب العالمية الأولى، والتي أدت إلى قتل الملايين من الناس، افترض أن هناك دافع آخر لدى البشر هو الدافع إلى الموت وتدمير الذات، والعودة إلى حالة اللاحياة، وأطلق فرويد على هذا الدافع اسم ثاناتوس (Thanatos) وهو إله الموت عند اليونان(مكلفين وغروس، 2002).

ولأن هاتين الغريزتين متعارضتان، فإنه حسب اعتقاد فرويد إن إشباع غريزة الموت يتحقق بتحويل العدوان الموجه نحو الذات أصلاً إلى الخارج، فيكون لابد لنا من أن ندمر شيئاً أو شخصاً آخر إذا أردنا ألاّ ندمر أنفسنا، وبالتالي فإن غريزة الموت تسعى إلى التعبير عن نفسها من وقت لآخر، وذلك

من خلال إطلاق الطاقة العدوانية المتراكمة لدى الفرد، وذلك من خلال نشاطات يقبلها المجتمع مثل الرياضة (مكلفين وغروس، 2002).

وقد أشار ربيع (2011) إلى أن دافع الموت أو الثاتانوس يؤدي إلى الهلاك والدمار ويحفز إلى الحرب ويدعو لها مع المعرفة بأضرار الحرب وتبعاتها، وأن الحروب هي مجرد سفك للدماء وإزهاق للأرواح، وأن الحروب لا خاسر فيها ولا رابح، ولكن كلا الطرفين خاسرين، فنحن لا نستطيع الإمتناع عن الحرب أو العدوان على الرغم من معرفتنا بعواقبها.

ثانياً : النظرية السلوكية Behavioral Approach

يرى السلوكيون العدوان على أنه مثل أي سلوك يمكن تعلمه وتعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك فقد ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها، وهي أن السلوك في أغلبه متعلم من البيئة، وأن المواقف المختلفة هي التي تُعلِّم الفرد السلوك العدواني، والتي كان قد تمّ تعزيز ظهوره فيها كلما تعرض الفرد لموقف مُحبِط، كما انطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أُجريت على يد رائد السلوكية " جون واطسون" حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية التعلم، ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم هذا النموذج من التعلم غير السوي، وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي (بطرس، 2008).

يُعَدُّ المنهج السلوكي منهجاً مهماً في تفسير السلوك العدواني، حيث أنه يرى العدوانية على أنها عادة الهجوم لدى الشخص سواء أكان عدواناً لفظياً أو مادياً، كما يرى أنصار الإتجاه السلوكي أن العدوانية Aggressive تعدمتغيراً من متغيرات الشخصية، كما أنها نوع من الاستجابات المتنحية والسائدة، ووفقاً لهذا الإتجاه تلعب العادة دوراً أساسياً في العدوانية، ومن هنا تكون العدوانية هي عادة

الهجوم، وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية في الإتجاه السلوكي وفق أربع متغيرات هي مسببات العدوان، وتاريخ التعزيز، والتدعيم الاجتماعي والمزاج Temperament (مرشد، 2005).

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory

قام عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا Bandura بصياغة هذه النظرية، وتؤكد على الدور الذي يلعبه التعلم الاجتماعي Social Learning، والمحاكاة أو التقليد في تعلم السلوك الاجتماعي والتنمذج به، كما تشير الدراسات المخبرية ومشاهد الحياة اليومية حسب وجهة نظر باندورا أن مُشاهدة السلوك العدواني تشجع الآخرين على ممارسته، وتُقَدِّم هذه النظرية مصطلح التنمذج Modeling والمقصود به التعلم عن طريق التقليد أو المحاكاة (ربيع، 2011).

حيث وضع باندورا ثلاثة معايير لوصف السلوك العدواني، وهي خصائص السلوك نفسه كالعدوان الجسمي وشدّة السلوك، وخصائص المُعتَدى عليه، وخصائص الشخص المعتدي (عُمره، وجنسه، وسلوكه في الماضي)، كما أشارت هذه النظرية إلى العمليات المعرفية، ودورها في تعلم السلوك العدوانيمن خلال الإهتمام والإنتباه لسلوك الشخص الآخر، ومُلاحظة النموذج، ثم الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، والقيام بتخزينها، ثم يتم إعادة إنتاج الاستجابة الحركية للسلوك المُلاحظ، وبالتالي فإن التعلم يحدث من خلال معالجة المعلومات التي تم إدراكها على المستوى المعرفي، والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها وتوليد السلوك، ويكون السلوك مدفوعاً للقيام به من خلال التعزيز الخارجي من الآخرين، أو التعزيز الذاتي من الفرد ذاته، أو التعزيز البديل من خلال رؤية الفرد لنتائج سلوكات الآخرين أمامه (حسين، 2007).

وقد قدّم باندورا من خلال تجاربه في هذه النظرية نموذجاً نظرياً جديداً يُعارض بعض الأفكار الرائجة عن أن العدوان حاجة فطرية، وأننا نندفع إليها اندفاعاً فطرياً، وهي الأفكار التي روّجت لها نظرية

التحليل النفسي لفرويد وزملائه، كما بيّنت نظرية النمذجة أو التعلم الاجتماعي أنها مناسبة للسلوك الإنساني، وأنها ظهرت في السنوات الأخيرة كواحدة من أهم الاتجاهات المثمرة لنظرية التعلم الاجتماعي في العدوان السلوك الذي يشير إلى التعلم بالملاحظة والتقليد ولعب الأدوار (مرشد، 2005).

رابعاً : نظرية الإحباط _العدوان Frustration_ aggression theory

يُعدُّ دولارد (Dollard) وزملائه من أبرز مؤسسي هذه النظرية وقد قاموا بتأليف كتاب الإحباط والعدوان، وكان الهدف من هذا الكتاب جزئياً صياغة مفاهيم نظرية التحليل النفسي الفرويدية باستخدام مصطلحات نظرية التعلم ولغتها.

حيث تستخدم كلمة الإحباط في الحياة اليومية، لتشير إلى مشاعر غير سارة ناتجة عن رغبات غير مُتَحَقِّقَة، كما يُعَرِّفُ دولارد وزملائه الإحباط على أنه ما يحول دون صدور استجابة متجهة نحو هدف ما، وبعبارة أخرى يحول الإحباط دون الوصول إلى الهدف المُتَوَقَّع (كلفين و غروس، 2002).

كما أن الإحباط والعدوان يُمَثِّل مشكلة صعوبة الخبرات في العدوان على الآخرين، والتي تحمل الصراع من حيث الخشية من الانتقام المُبَرَّر من مصدَر غير مُتوَقَّع، حيث أن المُسلَّمة الرئيسة في هذه الدراسة يأخذ كنطقة انطلاق افتراض أن العدوان هو دائماً نتيجة الإحباط، وبالعكس أن وجود الأحباط يؤدي دائماً إلى نمط من أنماط العدوان (Dollard and others, 1998).

و يعَدُّ معظم علماء النفس أن السلوك العدواني متعلم، على سبيل المثال فرض الإحباط _ العدوان المُقتَرَح بواسطة دولارد Dollard، ودوب Doob، ومورر Morer وسيرز Sears أجمعوا على أن العدوان نتيجة الإحباط.

فالإحباط Frustration هو الحالة الداخلية أو الشعور بالاضطراب الانفعالي الذي نواجهه، عندما تواجهنا عقبة في طريق إشباعنا لحاجاتنا، أو تمنعنا من تحقيق الهدف، وعلى الرغم من أن هذه الحاجات تبدو هامة حين الشعور بالإحباط، إلا أنها قد تكون تافهة في حقيقتها، كأن يطمح الطفل إلى أكل قطعةحلوى إضافية أو ربط حذائه، وقد يكون الهدف حيوياً وهاماً أحياناً، كأن يطمح الطفل للمشي، أو الاتصال بالآخرين عن طريق الكلام، إلا أن عدم النجاح في ذلك يؤدي إلى الإحباط الذي يشعر به الطفل في حالة إعاقته، مما يؤدي بالتالي إلى حالة انفعالية_ الغضب_ تزيد من إمكانية حدوث العدوان.

وقد أشار بيركويتز Berkowitiz إلى أن الإحباط في الغالب لا يكون نتيجة للحرمان من الطعام أو حاجة ضرورية، ولكن يكون إلى حد ما نتيجة لمنع الرغبات الفردية، كما تزداد شِدّة العدوان كلمااشتدّ الشعور بالإحباط، كما أن الظروف الخارجية التي تُحدِث الإحباط هي التي تُفَجِّرُ العدوان، وتولده سواء أكان عدواناً مباشراً في مواجهة العالم المحيط، أو غير مباشر في صورة انتقالية أُخرى.

كما أن فرض الإحباط العدوان يُوَضِّح أن هناك علاقة سببية وشاملة بين العدوان والإحباط، وأن العدوان دائماً يكون نتيجة الإحباط، وتظهر الإثارة أو التحريض أكثر من العدوان في حدٍّ ذاته، فالإحباط أحد أسباب العدوان، كما أن للعدوان أسباباً أُخرى، وللإحباط آثاراً أُخرى أيضا (مرشد، 2005).

وَيُمكِنُ أن تؤثر الكراهية الناتجة من الإحباط في الاعتبارات الأساسية النظرية في العدوان أيضاً، ومما لا شك فيه اليوم أنّ انتشار العدوان في السلوك، والأوهام، بين المرضى الذين يُعانون من اضطرابات الشخصية الشديدة، قد أدى إلى وضع الأطباء والمُنظِّرين، والباحثين في مجال العدوان في متاهة وتعقيد الكثير من التساؤل حول ما إذا كان العدوان غريزياً، أو مُحَرَّكاً أوامل ثانوياً يُسبِّبُه الإحباط أو الصدمات النفسية (Kernberg, 2004).

وانطلاقاً من هذا الغموض لظاهرة العدوان ومُسبباته، والأثار المُختلفة للإحباط، فقد تعرضت نظرية الإحباط _ العدوان إلى انتقادات كثيرة، تتمثل في وجود انفعالات أُخرى بجانب الإحباط يمكن أن تؤدي إلى العدوان، فيمكن أن يكون العدوان مبنياً على الخوف، وأن الإحباط ليس سبباً للعدوان نتيجة الإحباط في كل الأحوال، كما زعمت هذه النظرية، فقد يُحبَط الفرد دون أن يعتدي، وقد يعتدي بدون مصدر إحباط، كما أن الشخص المُحبَط قد لا يعتدي إذا خاف من الإنتقام، أو إذا لم يستطع تحديد مصدر إحباطه، أو غَيَّرَ أهدافه بأهداف أُخرى، وذلك مثل إعتداء السّفّاح على المارّةِ دونَ أن يُسَبِّبوا له الإحباط (حسين، 2007).

خامساً : النظرية البيولوجية Biological theory

يعتقد أصحاب وجهة النظر البيولوجية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل، وأنه عندما يتم استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ، فإن ذلك يؤدي إلى خفض التوتر والغضب والميل للعدوان، ويؤدي ذلك إلى حالة من الاسترخاء، ولكن العكس يحدث عندما يتم استثارتها بتيار كهربائي (ملحم، 2007).

وتركز هذه النظرية على أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساساً، كما أن هناك اختلافاً في بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس، وهذا الاختلاف يؤدي بهم إلى ناحية بدائية فيقترب بهم من الحيوانات، فيجعلهم يميلون للشراسة والعدوان، ما يوجد دليل على أن العوامل البيولوجية قد تكون عاملاً مساعداً في ظهور العدوانية في الإنسان، فالتوأمان تكون الجينات، في كل منهما نسخةمتطابقة تماماً ، ولا يكونان متشابهين في العدوان، وأنماط السلوك السائد لديهما.

كماأن العوامل الجسمية كالهرمونات والميكانيزمات المخية تعد مهمة في مجال السلوك العدواني عند الإنسان والحيوان، إذ تحدث تغيرات جسمية داخلية أثناء ما يسمى " بالانفعالات الطارئة" كالغضب

والخوف والاستثارة والألم، أن للنظرية البيولوجية براهين جراحية تحاول الربط بين إثارة مناطق مُعيَّنة من الدماغ، وبين استجابة العدوان حيث لُوحِظَ أن الجانب الخارجي للهيبوثلاموس Hypotalamus أطلق عديداً من أنماط العدوان المُصاحَبِ بمُختَلَفِ أنواعِ الانفعالات، وأن الإثارة لمنطقة مُعَيَّنة هي الحُزمة الأنسية للدماغ الأمامي Medial Fore Brian Bundle أطلقت استجابة عدوانية شرسة جداً في حيوانات التجارب، بعكس إثارة المنطقة المُحيطة بالبُطين في المادة المادية (GREY) التي تُحدِثُ استجابات أقل عدوانية، كما لُوحِظَ أن اللوزة لها دور في كبح العدوان، ولكن لا تزال هذه الدراسات التي تحاول البرهنة على بيولوجية العدوان متضاربة النتائج، وعيناتها صغيرةٌ جداً، ويصعب تطبيقها على الإنسان (مرشد، 2005).

إذاً نستنتج من المنظورات المختلفة للعدوان أنه ظاهرة واسعة الإنتشار في مختلف الثقافات، بأنماطٍ وضوابطَ مختلفةٍ ، كما أنه يحدث في سياقات ومراحل مختلفة من حياة الفرد، منها الأسرة والمدرسة والشارع، والجامعة وغيرها من السياقات التي تتميز كل بيئة منها بخصائص تؤثر في سلوك الفرد وتجعله عدوانياً أو سوياً .

وَتوجَدُ العديد من الجماعات والمؤسسات التي تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية، من ذلك الآباء والأُمهات والأُخوة والأخوات، والأصدقاء والمعلمين الذين يُسهمون في نقل القِيَم Values وفي توجيه سلوك الفرد وتعديله، وإذا كانت المؤسسات التي تُسهِم في هذه العملية تختلف أدوارها، إلاّ أنها تشترك جميعها في تشكيل قِيَمِ الفرد ومعتقداته وسلوكه، وكلها تستخدم الثواب والعقاب(العيسوي، 2006).

تعمل المؤسسات الاجتماعية من أجل النمو الخلقي لدى الفرد، ومن أجل تنمية قدراته الذاتية على الضبط والتحكم في نفسه، ومن أجل قمع العدوان Aggression، وفي نفس الوقت تشجع السلوك المرغوب فيه، والمُلائم لجنس الفرد سواء أكان ذكراً أم أنثى، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية تختلف

من مجتمع لآخر، ومن عصر لآخر، كما تختلف داخل المجتمع الواحد، باختلاف الطبقات الاجتماعية (العيسوي، 2006).

ويختلف المحتوى الأساسي للتنشئة الاجتماعية بشكل جوهري في المراحل المختلفة لدورة حياة الإنسان، وباختلاف المؤسسات الاجتماعية الرئيسية يتعلم الناس أشياء مختلفة في أوقات وأماكن مختلفة في حياتهم، وعلى أيّة حال فإن الحاجات للتنشئة الاجتماعية، وتأثيرات التعلم والخصائص البيولوجية تقرر طبيعة عملية التنشئة الاجتماعية(العيسوي، 2006).

ونظراً لأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ودورها التكاملي في في بناء شخصية الفرد، ولحياته الاجتماعية، فسوف يتم عرض أبرزها وأكثرها أهميةً، وهي الأسرة (أبو جادو، 2010).

مفهوم الأسرة

لا أحد يعرف تماماً متى بدأت الأسرة كنظام مجتمعي ثابت على وجه الأرض، ولكن في حدود العلم الإنساني فهي من أهم المؤسسات الاجتماعية في حياة المجتمع، حيث يقوى المجتمع بقوتها ويضعف بضعفها، وفي البداية كانت الأُسرة تقوم بجميع الأعمال كوحدة قائمة بذاتها، فهي التي تجهز المأكل والملبس والمأوى أدوات العمل، إذاً فالأسرة كانت تُعِدُّ كل هذا؛ لكي تعيش ويعيشُ أفرادُها (سلامة، 2007).

ويصدق معنى الأُسرة لغة على الدرع الحصين، وعلى أهل الرجل وعشيرته، وعلى الجماعة التي يربطها أمر مشترك، حيث تلتقي هذه المعاني في معنى واحد يجمعها وهو قوة الارتباط (بركات وحافظ، 2004).

كما تُعَدُّ الأُسرة من أقدم المؤسسات وجوداً، وأكثرها وضوحاً على الإطلاق، فهي المؤسسة الاجتماعية التي تحتضن الفرد منذ ولادته حتى وفاته، كما أنها تشكل المحيط الذي يتعلم فيه الفرد الأنماط السلوكية المتعددة، فهي تمتلك مجالاً واسعاً في التأثير عليه، وتمرير أكثر القيم والمعايير، وأنظمة المسموح والممنوع، مما يكسبه البناء الأساس في الشخصية.

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن الأسرة هي النواة الأولى، والقالب الاجتماعي الأول الذي ينمي شخصية الطفل الراشد في المجتمع، ويساعده على تشكيل شخصيته من جميع جوانبها سواء أكان جسمانياً أو عقلياً أو انفعالياً (شامخ، 2011).

إذاً فقد تم وضع عدة تعريفات للأُسرة من قِبَلِ العديد من العلماء على إختلاف وجهات نظرهم، سوف يتم عرض بعضها.

يُعرِّف بيرجس ولوك (Beargess & Lock)المُشار إليهما في أبوجادو (2010) الأُسرة: بأنها مجموعة من الأشخاص الذين يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التّبنّي، فيشكلون مسكناً مستقلاً، ويتفاعلون مع بعضهم البعض بأدوارهم الاجتماعية المختصة كزوج وزوجة، وأم وأب، وأبن وأبنة، وأخ وأخت، الأمر الذي ينشيء لهم ثقافة مشتركة.

أما ماكيفر وبيج المُشار إليهما في شامخ (2011)فيُعرفان الأُسرة: بأنها جماعة تحددها علاقة جنسية محكمة وعلى درجة من القوة تُمكنُها من إنجاب الأطفال وتربيتهم، وقد يكون لها علاقات بعيدة أو جانبية من حياة الأزواج معاً، الذين يُكوِّنون مع أنفسهم وحدة متميزة.

وقد عرّف الضبع (2008) الأُسرة: بأنها نظام متعدد الوظائف، حيث تقوم بوظائف الإنجاب والعاطفة، والحماية، والتنشئة والترويح، وا ٕعطاء المكانة.

أما ميردوك Murduckالمُشار إليه في كتاني (2005) فقد رأى أن توحيد مفهوم الأُسرة النواة على مستوى العالم يرجع إلى إنها تقوم بوظائف رئيسة متعددة هي:

أولاً: التنشئة الإجتماعية.

ثانياً : التعاون الاقتصادي.

ثالثاً : الإنجاب.

رابعاً : العلاقات الجنسية.

وقد قام كل من جير الد ليزي G. LesLie وهورتن p.Horton وهانت G.huntالمُشار إليهم في سلامة (2007) بتحديد مجموعة من الوظائف التي كانت الأُسرة تستمد قوتها ومكانتها منها قبل العصر الحديث:

أولاُ : تنظيم الاتصال الجنسي، وتزويد المجتمع باستمرار الطاقة البشرية.

ثانياً : التنشئة الاجتماعية والوظيفة التعليمية، والوظيفة الوجدانية أو العاطفية، أو الدينية .

ثالثاً: منح المكانة الاجتماعية التي تُحَدَّدُ على أساس السن، والجنس، ونظام الميلاد، وما إلى ذلك من الأُسس الأُخرى.

رابعاً :توفير الحماية الدفاعية لأعضائها فيزيقياً ونفسياً واقتصادياً .

خامساً :الوظيفة الاقتصادية التي تتمثل بالمُشاركة في الدخل والإنتاج والإعالة.

وهكذا يتم مُلاحظة أن الأُسرة، من أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، فهي أول جماعة أساسية ودائمة يعيش فيها الطفل، ونظام اجتماعي رئيسي، ويشعر الفرد بالانتماء لها، وهي

الوعاء التربوي الذي تتشكل داخله شخصية الطفل تشكلاً فردياً اجتماعياً، وهي بذلك تُمارس عمليات تربوية هامة لتحقيق نموٍّ الفرد و المجتمع، فهي قاعدة المؤسسات الاجتماعية، وليست أساس وجود المجتمع فحسب؛ بل هي مصدر الأخلاق والدَّعامة الأُولى للسلوك، والإطار الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية، والتي تتأثر بما يُصيب المجتمع في نُظُمِهِ وقِيَمِهِ من تغيير وتَحويل، كما أن المجتمع بدوره يتأثر بما يقع في الأنماط الأُسرية من تغيير (أبو جادو، 2010).

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن الطفل يتأثر بنمط التنشئة الصادر من الأب أو الأم، أو إلى مصدر آخر حسب الظروف التي يعيشُها الطفل، ولكن لابد من التركيز على أنماط السلطة في الأُسرة التي تحكم الطفل وتؤثر في سلوكه.

تُعدُّ الأُسرة الوحدة الأساسية للنظام الاجتماعي؛ فهي التي توفِّرُ وجود صِلَة حاسمة بين الفرد و الفئة الاجتماعية على نطاق أوسع، كما أن أي تغيير أو انخفاض في الأُسرة سيكون له تأثير في تطور المجتمع وتقَدُّمه، كما أن تَغَيُّر شكل الأسرة ترك الحُريّة في التركيز على أهم الوظائف، حيث يرى (بارسونز) أن هناك وظيفتين اثنتين هما التنشئة الاسرية للشباب، وتحقيق الاستقرار للشخصيات الكبيرة (Wilson, 1985).

وانطلاقاً من أهمية التنشئة الأسرية في حياة الفرد لا بد من التركيز عليها، وذلك لأنها تنعكس عليه عقلياً وسلوكياً وانفعالياً، وعلى علاقاته مع الأخرين في السياقات الاجتماعية المختلفة.

مفهوم التنشئة الأُسرية

لقد عرَّفت الشلبي (1993) التنشئة الأُسرية: بأنها مجموعة الأساليب الاجتماعية والنفسية التي يُمارسها الوالدان في تعلُّم أبنائهم مُختَلَفِ المواقف الحياتية.

أما العمر (2004) فيُعرِّف التنشئة الأسرية: بأنها المحطة الاجتماعية التي ينتقل فيها الطفل من رَحِمِ الأُم بعد مكوثه فيه تسعة أشهر إلى الأُسرة التي تقوم بتأنيسه، ورعايته وتعليمه، وتلقينه لفترة زمنية طويلة.

وقد عرّف (Kuper) المُشار إليه في أبو حجازي (2006) التنشئة الأُسرية: بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتَّبِعُها الوالدين في تنشئة أبنائهم، وتحويلهم من كائنات بيولوجية إلى أفراد اجتماعيين.

كما عرَّف (الزاهرني) المُشار إليه في دندي (2010) التنشئة الأُسريَّة: بأنها الأساليب التي يتبعُها الوالدان مع الأبناء؛ لتنشئتهم، وتعليمهم، وتدريبهم في مُختلف مواقف وجوانب الحياة.

أما (Mucclun & Merrell) المُشار إليه في بني اسماعيل (2011) فقد عرَّف التنشئة الأُسَريَّة بأنها: مجموعة من الأساليب النفسية والاجتماعية التي يُكَوِّنُها الوالدين، ويُمارِسانها في تعاملهم مع أبنائهم في مُختَلَفِ المواقف الحياتية، وتتضمن ثلاثة أساليب؛ أسلوب التنشئة الديمقراطي، والأسلوب المُتساهل، والأُسلوب المتسلط.

ومن خلال استعراض مفاهيم التنشئة الأُسرية يُلاحظ أن الأُسرة هي المصدر الأساسي لمُدخلات تنمية الطفل، وفي السنوات الأخيرة ارتقى أدب نمو الطفل في السنوات الأولى لمكان جديد ذي مكانة بارزة في مسار حياة الإنسان، حيث أن مُدخلات تنمية الطفولة المُبَكِّرَة هي في المقام الأول من اختصاص الوالدين، كما أن الإستفادة من إمكانات النمو المبكِّر يتطلب فهم السلوكيات الوالدية، والعوامل السياقية التي تؤثر على تخصيص الوالدين للموارد، حيث أن السنوات الأولى من عمر الطفل تُعَدُّ هي الفترة الحَرِجَة للتنمية، خاصة وأن 80 % النفقات هي تكاليف مُباشِرة من الوالدين على الأطفال، أما

20 %لمتبقية هي تكاليف غير مباشرة كالوقت، حيث يُعدُّ بالضرورة الأدنى (Schuster and McLearn and Halfon ,2002).

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنماط التنشئة الأُسرية التي يتَّبعها الآباء مع أبنائهم في حياتهم اليومية، والتي تؤثر في سلوك الطفل، وعلاقاته مع الآخرين.

أنماط التنشئة الأُسرية Parenting Styles

أشار الهمشري (2003) إلى مجموعة من أنماط التنشئة الأُسرية التي توثر في الصحة النفسية للفرد، ومنها:

أولاً: اتجاه التسلط (Authoritarianism):ويتمثل ذلك بفرض الوالدين أو أحدهما رأيهُ على الطفل، ومنعه من القيام بسلوك مُعَيَّن لتحقيق رغباته حتى ولو كانت مشروعة، وقد يصل الأمرُ أحياناً إلى أكله وشربه، ونومه، وقد يستخدم الوالدان في سبيل ذلك ألوان التهديد، والضرب أو الحرمان، وهذا يؤدي إلى تقليل الثقة بالنفس، وقلة الكفاءة والحيرة، وتصبح مصدر قلق للمجتمع، وعادة ما ترتكب الأخطاء في غياب السلطة.

ثانياً: نمط الإهمال (Negligence): ويتمثل في صورتين أساسيتين؛ تتمثل الأولى بعدم إشباع حاجات الطفل الفسيولوجية والنفسية الضرورية كالأكل والشرب والنظافة والحب والحنان، وغيرها، أما الصورة الثانية فتتمثل بعدم إثابة الطفل على السلوك المرغوب فيه وتشجيعه، وعدم مُحاسبته على السلوك غير المرغوب فيه، والسخرية من أعمال الطفل من جِهةِ الوالدين لأي عمل يقوم به، مما يؤدي إلى إحباط الطفل، ويولد لديه القلق والتردُّد، والاعتداء على الغير، ومخالفة القوانين والأنظمة، والانضمام إلى شلة لتلبية رغباته بسبب إهمال الوالدين لحاجاته.

ثالثاً: اتجاه الحماية الزائدة (Overprotection): حيث يقوم أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات، فلا تُتاح له الفرصة لاتخاذ القرار، أو اختيار نشاطاته بنفسه، ومتابعة جميع تحركات الطفل، وفرض نظام من الطعام عليه خوفاً على صحته، وا إلباسه أكثر مما يحتمل حتى لا يبرد، ويؤدي هذا النمط إلى شخصية ضعيفة عند الطفل، وعدم الاستقرار على حال وعدم التركيز، وعدم النضج، وانخفاض مستوى الأنا، وعدم الثقة بالنفس.

رابعاً: التذبذب (Hesition): ويشير هذا المفهوم إلى عدم استقرار الوالدين في استخدام الثواب والعقاب، وعدم الاستقرار أو الاتساق في الاستجابة و يكون بسبب جهل الوالدين أو أحدهما في توقيت الثواب أو العقاب، أو التباعد بين اتجاه كل من الأب والأُم في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعياً، مما يؤدي إلى شخصية متقلبة، وازدواجية، ومتذبذبة في سلوكياتها.

وقد حَدَّدَت ديانا بومريند (Baumrind) 1973 المُشار إليها في العمر (2004)، وأبورياش وآخرون (2006) ثلاثة أنماط من التنشئة الأُسرية:

أولاً: نمط التنشئة السلطوي _ المصدري (Authoritative style): ويعكس عدم تردد الآباء باستخدام الحزم إذا دعت الحاجة، وذلك مع المُحافظة على استقلالية أبنائهم الفردية، فهم يؤمنون بالضوابط الحازمة لسلوك أبنائهم، إلا أنهم منطقيون، ويستمعون لأبنائهم، كما أنهم يقدمون طلبات معقولة تقديراً منهم لحاجات طفلهم وقدراته، حيث تتوائم المتطلبات مع حاجات الطفل النمائية، تبعاً للمرحلة العمرية، كما يتميز هذا النمط من الوالدين بكونهما يكونان أكثر ثباتاً ووضوحاً في سلوكيات التأديب، وأكثر ديمقراطيةً مع أبنائهم، كما أن أساليبهم تتصف بالمرونة والقوانين والحدود، كما يتميز الأطفال في هذا النمط بالحيوية، والسعادة، والثقة بالنفس في إتقان المهمات الجديدة، وضبط الذات.

ثانياً: نمط التنشئة التسلطي (Authoritarian style): يتميز الآباء في هذا النمط بأن لهم مطالب كثيرة، ويعطون أهمية كبيرة للخضوع والامتثال، كما أنهم يُمارسون وقتاً قليلاً من الأخذ والعطاء مع أطفالهم، ويتبعون أسلوب العقاب والتهديد، دون حساسية لحاجات الطفل، ودون الأخذ بعين الاعتبار إلى ما يمتلكه الطفل من قدرات وحاجات واهتمامات، كما أن الأطفال الذين يتعرضون لهذا النمط قلقون، انسحابيون، وغير سعداء، كما يتميزون بضعف الكفاءة الاجتماعية مقارنة بمن هم من الفئة العُمرية نفسها.

وسرعان ما تعلم الآباء أن خبراتهم في أساليب التنشئة الأسرية، بما في ذلك الاقتراحات التي قدَّمها لهم المهنيين لا تكفي بصورة مُرضِيَةٍ في التعامُل مع هذه المشكلة، حيث أن تجربتهم تُظهِرُ أن العقاب، والصُّراخ والتهديدات والعقوبات في بعض الأحيان يديم السلوك العدواني عند أطفالهم، من ناحية أُخرى إن الاسترضاء لا يؤدي إلاّ لزيادة المطالب (Avraham-Krehwinke-l and Aldridge, 2009).

ثالثاً: نمط التنشئة المتساهل (Permissive style): قليلة هي القيود المفروضة على الأطفال من قِبَل الآباء في هذا النمط، فهم متسامحون بدرجة مُفرِطَة، فَهُم يرونَ أن أطفالهم ليسوا بحاجة لتعلم سلوكيات جديدة، أو القيام بأي أعباء، كما أنهم يسمحون لأِبنائهم باتخاذ القرارات في سن لا تسمح لهم بذلك، حيث يسمحون للأطفال التصرف حسب أهوائهم؛ فهم يستطيعون تناول طعامهم والذهاب إلى النوم عندما يشعرون بأنهم يريدون ذلك كما أن الأطفال في هذا النمط غير ناضجين بدرجة كبيرة، مما يؤدي إلى تكوين خاطيء لمفهوم الذات، وغيرُطيعين، ومُتمردين.

كما يُلاحظ أنه مع بداية انتقال الأطفال إلى مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة؛ فإن الآباء يقضون وقتاً أقل مع أطفالهم، وكلما تقدم السن لهؤلاء الأطفال فإن الوقت يقل بدرجة كبيرة في التفاعل

مع الوالدين، خاصة في مرحلة الشباب، حيث أنهم يصبحون مستقلين بشخصياتهم، وأنماط سلوكهم التي أكتسبوها سابقاً (أبو جادو، 2007).

أما بالنسبة لأنماط التنشئة الأسرية الأكثر شيوعا كما وردت في (أبو جادو، 2010)، والتي سيتم تناولها في هذه الدراسة الحالية، والتي تتمثل بـِ :

1_ النمط الديمقراطي (السواء): ويشير هذا النمط إلى منح الحرية والإحترام للأبناء وأدائهم وأفعالهم التي تتصل بمختلف شؤونهم الشخصية والمنزلية والمدرسية الاجتماعية والترويحية.

2_ النمط المتسلط (القسوة): ويشير هذا النمط إلى فرض الوالدين قراراتهم على الأبناء، ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة.

3_ نمط الحماية الزائدة: ويتصف الوالدان في هذا النمط بحماية الطفل والتدخل في شؤونه إلى درجة يقوم فيها الوالدان بإنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يتمكن الأبناء من القيام بها مما يسلبه الرغبة في الاستقلال.

4_أسلوب الإهمال: يتسم الوالدان في هذا النمط بترك الأبناء دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له دون محاسبته على السلوك غير المرغوب فيه، وعدم المبالاة بنظافة الطفل، وعدم اشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية .

ولكن الافتقار إلى مثل هذه التجارب في الرعاية والتنشئة اللتين يحظى بهما الطفل في مثل هذه التجارب الحاسمة يترك آثاراً وبصمات دائمة في عقول الصغار (المؤتمر الأول للطفولة والأُسرة، 2005).

كما تباينت وجهات النظر في تفسير عملية التنشئة الأُسرية مما أدى إلى ظهور ما يُسمى بنظريات التنشئة الأُسرية (أبو جادو، 1998).

نظريات التنشئة الأُسرية

على الرغم من الكم الهائل من هذه الدراسات والكتابات المرتبطة بالأُسرة وقضاياها، إلا أن هناك قضايا هامة وعديدة في بناء الأُسرة ووظائفها والتغيرات التي طرأت عليها، نتيجة العديد من المتغيرات التي تُحيط بزمننا المُعاصر، فرُبَّما يكون هناك حاجة إلى نظرية شاملة كافية لتفسير قضايا الأُسرة، نظرية تعكس بوضوح وشمول الربط بين الأدلة والاستنتاجات، أي تسير الأدلة باتساق واتجاه واحد، لتؤدي في النهاية إلى إطار نظري مُحَدَّد المَعالِم (أبو جادو، 2010)

النظرية التحليلية Analysis theory

تؤكد وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي بأن عملية التنشئة الأُسرية تتضمن اكتساب الطفل لمعايير والديه، وتشكيل الأنا الأعلى لديه، وهذا يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية، ومن أهَمِّها التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب، حيث أن عملية التنشئة تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبول اجتماعياً، وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعياً (أبو جادو، 1998).

وقد قام فرويد بوضع خمس مراحل جنسية للتطور النفسي، تتمثل بالمرحلة التناسلية، ومرحلة الكمون، ومرحلة البلوغ، ولم تَقُمْ نظرية فرويد بالبحث في التطور الذي يحدث في الشخصية الإنسانية بعد ذلك، مُفتَرِضاً أن ما يحدث بعد تلك المرحلة يكون بشكل أساسي لما سبق من عوامل وظروف(علاونة، 2010).

حيث يحتاج الطفل أن يكتسب في المرحلة الفميَّة الشعور بالأمان والثقة بالآخر، ويعتمد ذلك على إشباع حاجاته من قِبَل الأُم، وحينما ينتقل الطفل إلى المرحلة الشرجية (عند فرويد)، فإن الطفل يرغب في العناد والخوف من الخضوع للأُم والاستقلال، تلك الرغبة تخفي وراءها شعوراً بالتعلُّق والاعتمادية، وما يميِّز هذه المرحلة أنها تُعَدُّ بداية للتحكم والسيطرة العضلية، سواء أكانت عضلات الوقوف والمشي، أو عضلات التحكُّم بالمخارج، وعندما ينتقل الطفل إلى المرحلة القضيبية (عند فرويد)، فإن الطفل يتجه إلى احتلال مركز مَن هو أفضل منه.

وفي مرحلة الكمون (عند فرويد) أو المُثابرة من أجل تعلم مهنة، فإن الطفل يتوحَّد مع أبيه ويجعل منه مَثَلَهُ الأعلى تجنباً لانتقاله، ويعمل على اكتساب حُبِّهِ والتعلم منه، و إذا فَشِلَ الطفل في ذلك لفساد البيئة، أو غياب القدوة من جانب الوالدَين واضطرابات الأُسرة، أدى ذلك إلى ظهور اضطرابات سلوكية (غباري وأبو شعيره، 2010).

أما المرحلة الجنسية فتُمَثِّلُ المرحلة الخامسة عند فرويد، وتبدأ مع بداية البلوغ، وتُغطِّي الفترة المُمتدَّة بين الثانية عشرة والثامنة عشرة، كما يُحاول الشخص معرفة شخصيته بالنسبة للمجتمع الذي يعيش به، وما هي المهنة والوظيفة التي تُنظِّم حياتَهُ، ويطرأ في هذه المرحلة نوع من التغيرات؛ يَتَمَثَّلُ النوع الأول منها في التَغَيُّرات الجسمية التي تجعل الأطفال يشعرون بالخجل، وكأنهم راشدين، من الناحية الجسمانية على الأقل، والنوع الثاني يتمثَّل في التغيُّرات العقلية مثل التفكير المُجَرَّد، واختبار الفرضيات في نظرية بياجيه(علاونه، 2010).

كما يُلاحظ أن هذه النظرية تُبرِزُ وتؤكِّد أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في نموِّه النفسي والاجتماعي، وكذلك أثر العوامل الديناميكية المؤثِّرَة في هذا النمو، كما أنها لا تأخذ بعَين الاعتبار التفاعُل الاجتماعي الغني المتنوِّع بين أعضاء الأُسرة، وتأثيره بالقِيَم والمعايير الاجتماعية المُشتقَّة من

ثقافة المجتمع كُلّه ، أو من ثقافة القطاع الاجتماعي الخاص الذي تنتمي إليه الأُسرة، حيث أغفلت النظرية المؤثرات الاجتماعية التي يتعرّض لها الطفل خارج الأُسرة، وما تقوم به من دورٍ بارزٍ في عملية التنشئة الأُسرية للطفل، كتأثير جماعة الرِّفاق التي يتعلّم منها الطفل التصرُّفات الصحيحة أو الخاطئة، مما يُؤثّر على الأنا الأعلى(أبو جادو، 1998).

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory

تعتبر هذه النظرية أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية تعلم بِحدِّ ذاتها؛ فهي تتضمن تعديلاً في السلوك نتيجةً للتعرض لخبرات وممارسات مُعيّنة، وذلك أن المؤسسات المختلفة للتنشئة الاجتماعية تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الوسائل والأساليب المعروفة في تحقيق التعلم، سواء أكان بقصد أو بدون.

وترى نظرية التعلم أن التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، هو ذلك الجانب المحدود الذي يُعنى بالسلوك الاجتماعي عند الإنسان، أي أنه يمكن النظر إلى التطبيع الاجتماعي عند الإنسان باعتباره تَعلُّماً يُسهِمُ في قُدرة الفرد على القيام بأدوار اجتماعية مُعيَّنة.

حيث أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلُّم مَهمَّة آخرى، ولا شك أن مباديء التعلم العامة مثل التعزيز، والعقاب، والإطفاءِ، والتعميم والتمييز كُلُّها تلعب دوراً رئيساً في عمليَّة التنشئة الاجتماعية (أبو جادو، 1998).

ويؤكد باندورا على أثر التقليد في تعلم استجابات جديدة من النموذج، والقيام بتقليد أو مُحاكاة هذا السلوك الجديد، كما يؤمن باندورا بأن السلوك الإنساني يعود إلى الحتمية التبادلية التي تتضمن عوامل

بيئية و سلوكية، ومعرفية والتي تختلف في تأثيرها النسبي في العديد من المواقف والكثير من الأفراد (عزالدين، 2010).

وخلاصة القول بأن هناك العديد من المتغيرات من العوامل الأسرية والشخصية والبيئية المختلفة، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التي تؤثر في المعايير الاجتماعية وغالبية أنماط السلوك والعـــادات الاجتماعية ، ولكن يمكن لبعض السياقات الاجتماعية أن تؤثر بشكل إيجابي على السلوك، فمن خلال هيكل التنظيم الاجتماعي الذي يشتمل على مجموعة المعتقدات الدينية الراسخة في الضمير الإنساني، والقيم الاجتماعية والأخلاقية المتعلقة بمفاهيم الخير والعدل والشرف والأمانة،الأعراف و العادات والتقاليد، جميعها تشكل لدى الإنسان السوي درعا واقيا للنزعات غير السـّوية (العواملة، 2010).

النظرية السلوكية Behavioral Approach

تؤكد النظرية السلوكية ومن أبرز منظريها سكنر SKinner على أن سلوك الناس مـُتعـَلـَّم، وأنه محكوم في أي وقت بكثير من العوامل المستقلة في أساسها، ولهذا لا يوجد اتساق في السلوك من موقف لآخر، حيث أن التعزيز والعقاب من قـِبـَلِ الوالدين له أثر كبير إما في ظهور السلوك المرغوب فيه، أو إيقاف السلوكات غير المرغوب فيها، أو العمل على زيادة قوة الاستجابه غير المرغوبة أحياناً (عزالدين، 2010).

وعلى ذلك فإن الإنسان يتعلم سلوكه من خلال الثواب والعقاب، فهو يميل إلى تكرار السلوك الذي يـُثابُ عليه، ويترك السلوك الذي عـُوقِبَ عليه، وللآباء دورٌ كبيرٌ في تعلم سلوكات جديدة؛ وذلك من خلال الاستجابات التي يـُظهرونها لأبائهم عندما يقومونَ بأي سلوك، فنقص المهارات الوالدية Parenting skills والتي تظهر من خلال نقص مـُراقبة الطفل وسلوكه، ونقص التفاعـُل والتفاوض مع الأبناء، وعدم المقدرة على إيجاد حلول للمشكلات داخل الأُسرة، وفـُقدان مهارة النمذجة للمهارات

والسلوكيات الايجابية الاجتماعية في الأُسرة، كما أن النبذ من الوالدين والإفراط في استخدام العقاب الجسماني ونقص التنشئة الاجتماعية السليمة، وعدم الانسجام بين الوالدين، وكذلك أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، والتي تتمثل بالقيام بتنشئة الأبناء الذكور على أنهم النوع الأفضل، وأنهم متفوِّقون من حيث القوة الجسدية والهيمنة والسيطرة على الإناث، وكذلك استخدام القوة الجسدية في التخويف كأساليب ملائمة لحل المشكلات، كل ذلك يُبَرِّر ظهور الأنماط السلوكية غير السوية.

ومن هنا فإن تعلم السلوكيات الايجابية والسلبية يتم من خلال الانتقال عبر الأجيال إلى أعضاء الأُسرة، ولكنه ليس العامل الوحيد؛ بل هناك العديد من العوامل المعرفية، والاجتماعية، ومؤثرات أُخرى تأتي من المجتمع وتؤثر على قِيَم الأُسرة والأبناء، والتي أغفلتها هذه النظرية، ويتضح ذلك في أنماط التنشئة الأُسرية التي يتعرض لها الطفل والتي تم ذكرها سابِقاً (حسين، 2007).

نظرية إريكسون في النمو النفسي الاجتماعي

تُعَدُّ نظرية إريكسون من أهم نظريات التنشئة الأسرية، حيث قام بتطوير نظريته في التطور الاجتماعي النفسي Psychosocial development معتمداً على نظرية فرويد النفسية الجنسية Psychosexual، وقد جاءت نظريته بشكل أوسع وأشمل من نظرية فرويد.

وقد افترض إريكسون ثلاث مراحل بعد مرحلة فرويد الخامسة، فاقترح في نظريته ثماني مراحل، كما ركّزَ تركيزاً كبيراً على العوامل الاجتماعية بدلاً من التطورات الجنسية كما عند فرويد، ويرى إريكسون أن الإنسان يتعرض أثناء حياته إلى عدد كبير ومتلاحق من الضغوط الاجتماعية التي تفرضها المؤسسات الاجتماعية في مختلف السياقات الاجتماعية التي يمر بها الفرد؛ كالبيت والمدرسة والجيران وغير ذلك، وتشكل هذه الضغوط الاجتماعية مشكلات يتوجب على الإنسان حلها، حيث يقترح إريكسون مصطلح أزمة Grisis لكل واحدة من هذه المشكلات، ويتوجب على الإنسان أن يجد حلاً إيجابياً حتى

يستمر في تطوره السليم، وهذه المراحل تغطي الحياة الإنسانية منذ الولادة وحتى النهاية (علاونة، 2010).

أولاً : الثقة مقابل عدم الثقة Trust & mistrust.

ثانياً : الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك autonomy vs shame and doubt.

ثالثاً : المبادأة مقابل الشعور بالذنب iniative vs guilt (وولفوك، 2010).

رابعاً : المثابرة مقابل الشعور بالنقص والدونية Industry vs Inferiority.

خامساً : الهوية مقابل ارتباك الدور identity vs role confusion (علاونة، 2010).

سادساً :الألفة مقابل العُزلة intimacy vs isolation.

سابعاً :التوليد مقابل الرُّكود generativity vs stagnation.

ثامناً : الكمال مقابل القنوط integrity vs despair.

وقد كان لأعمال إريكسون دور في المُساعَدَة على بدء مدخل النمو مدى الحياة، وكانت نظريته مفيدة في فهم المُراهِق (وولفوك، 2010).

ثانياً : الدراسات السابقة

نال مفهومي العدوان والتنشئة الأسرية اهتمام الكثير من الباحثين، فتعددت الجوانب التي تمَّ تناولها بالبحث والدراسة، وسيتم استعراض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية: وقد تمَّ تصنيفها إلى فئتين هما: دراسات العدوان و دراسات التنشئة الأسرية.

1- دراسات العدوان

هدفت دراسة البكور (1985) إلى التعرف على أنماط العدوان الصفي السائد لدى طلاب وطالبات المرحلة الإبتدائية في لواء الزرقاء- بالأُردن- من خلال عينة مكونة من (500) شعبة صفية باستخدام مقياس تمَّ تطويره لقياس العدوان الصفي، وفقاً لتقدير المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط العدوان الصفي السائدة في المرحلة الإبتدائية هي : الوشاية، والضرب بالأيدي، والشتم، والدفع، والتهديد، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في ممارسة السلوك العدواني لصالح الذكور.

وأجرى بدر (1989) دراسة حول أنماط العدوان الصفي وعلاقتها بجنس الطالب، وعمره، وحجم الصف في المرحلة الابتدائية، في لواء جرش- بالأردن- تناولت (270) شعبة صفية (8174) طالباً وطالبةً، من الصفوف- الأول_السادس، تراوحت أعمارهم بين (6-12) سنة، مستخدماً أداة لقياس السلوك العدواني التي يمارسها أطفال المرحلة الإبتدائية داخل الصف، ورصد عدد المرات التي يتكرر فيها ظهور أنماط السلوك العدواني المختلفة وفقاً لتقدير المعلمين، ومن أبرز هذه الأنماط: الوشاية، واللجوء إلى الكذب و خاصة في حالة عدم القيام بالواجبات المدرسية، وشتم الزملاء والتلفظ بألفاظ بذيئة بحقهم، وعدم اتباع قواعد النظافة، والمشاغبة في الصف بأساليب متعددة، والكتابة والخربشة على المقاعد المدرسية، والاعتداء على الزملاء بأساليب مختلفة، والتهديد والوعيد اللفظي، وانتحال الأعذار الكاذبة

للخروج من الصف، وعبث التلميذ بكتبه المدرسية وا ٍتلافها، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ثلاثة أنماط من السلوك العدواني وهي: السلوك تجاه الزملاء، والسلوك تجاه المعلم، والسلوك تجاه أثاث المدرسة، وفي السلوك العدواني بشكل عام لصالح الذكور.

وهدفت دراسة الزعبي (2004) للتعرف إلى أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2004/2003 والبالغ عددهم (13974) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الميل للسلوك العدواني نحو الذات قد تصدرت درجات الميل نحو السلوك العدواني وجاءت بعدها درجة الميل للسلوك العدواني نحو الآخرين. كما أظهرت النتائج أن جميع مجالات درجات الميل نحو السلوك العواني كانت بالإتجاه المنخفض لدى أفراد عينة البحث، كما أظهرت نتائج الدراسة تأثر درجة الميل نحو السلوك العدواني بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية (النوع الاجتماعي، وعدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والكلية، ومستوى الطالب الدراسي، ومعدل الطالب التراكمي).

كما أجرت كل من (Christina salmivalli & Ari Keukiainen, 2004) والتي بحثت عن بعض الأدلة التي تدعم فرضية أن الفتيات أكثر من الفتيان في العدوان غير مباشر من قبل مقارنة متوسط درجات البنات والبنين في ميزان العدوان غير المباشر، و ذلك عن طريق المقارنة بين التوزيعات للبنين والفتيات في مجموعات عنقودية خمسة أعضاء يمثلون مختلف 'ملامح العدوان "، أو مزيج من العدوان البدني واللفظي، وغير المباشر، حيث تمَّ تصنيف (526) طفل في ثلاث فئات عمرية منفصلة: 10، 12، و 14 سنة، و كان الأولاد في المتوسط سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة أكثر عدوانية من

الفتيات، وقد كشف التحليل العنقودي مجموعة من المراهقين شديدة العدوانية و التي كانت تستخدم العدوان غير المباشر في الغالب.

وأجرى كومبس ودونكان (Coombs & Duncan, 2005) دراسة مسحية عن سلوكيات الطلاب الهدامة أو التخريبية في الحرم الجامعي في جامعة فلوريدا، حيث هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز السلوكيات الهدامة لدى طلبة الجامعة، والتعرّف على العوامل المؤثرة في تفشي السلوكيات السيئة بين الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها بين الطلبة في الجامعة قد تزايدت خلال السنوات القليلة الماضية، وأشارت إلى عدد من هذه السلوكيات منها: المعارضة المتكررة داخل الغرفة الصفية، والإساءة للغير بالألفاظ، والتهديد بالهجوم الجسدي، وخرق القوانين والقواعد، وعدم القابلية للتوجه للسلوك الملائم، كما أشارت النتائج إلى أبرز العوامل المؤثرة في انتشار السلوكيات السيئة بين الطلبة وهي (المناخ الدراسي، والظروف النفسية لدى الطالب، وخبرة الطالب في امتلاك مهارات التفاعل والتفاوض، إضافة إلى الصعوبة المتمثلة في الانتقال من البيئة الصفية من مرحلة ما قبل الجامعة لمقاييس الجامعة الأكاديمية ، وافتقار الطلاب للخبرة والتأقلم)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المهارات التفاعلية والتفاوضية التي يمتلكها الطالب وطبيعة السلوكيات التي تصدر عنه. فكلما كان الطالب أكثر انفتاحا وتجاوبا مع الآخرين كلما كانت سلوكياته متزنة ومرغوبة مقارنة مع غيره من الطلبة.

و تناولت دراسة M. PasTolds (2005) عينة تكونت من (653) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 14 إلى17 في أربع مدارس عالية إسبانية في ورقة تعلم، حيث درست أيضا الجنس و الاختلافات العمرية في العدوان، وتمَّ استخدام التحليل العاملي للتفاعل بين ثلاثة عوامل: الاعتداء الجسدي، الاعتداء اللفظي والعدوان غير المباشر، أظهرت النتائج أنهُ بالمقارنة مع الفتيات، أن الفتيان

أكثر تكراراً لاستخدام العدوان الجسدي واللفظي. ومع ذلك، للعدوان غير مباشر لا توجد فروق بين الذكور والإناث، وأظهرت دراسة للفروق بين الجنسين محددة حيثُ أن الأولاد يستخدمون الاعتداء الجسدي واللفظي وغير المباشر في كثير من الأحيان أكثر من البنات، وأشارت النتائج أيضا إلى أنه كما هو متوقع، في أقل المراهقين دورات (14-15 سنة) أعلى تصنيف في جميع أنواع العنف من المراهقين في أعلى دورات (16-17 سنة)، كما وجِدَ أن الأولاد يستخدمون العدوان الجسدي واللفظي في كثير من الأحيان أكثر البنات في جميع الفئات العمرية التي شملتها الدراسة، وقد قدمت هذه الدراسة فهم أفضل لعدوان الإناث في سياق الإسبانية وتعزيز فهمنا لكيفية يتم التعبير عن العدوان من قبل الفتيات الإسبانيات.

أما دراسة الصرايره (2006) فقد هدفت إلى التعرف على واقع العنف لدى طلبة جامعة مؤته والأردنية واليرموك، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤته والأردنية، واليرموك؛ المنتظمين بالدراسة، والمسجلين لمرحلة البكالوريوس خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2005-2006، وقد تكونت عينة الدراسة من (1500)طالباً وطالبةً موزعين بالتساوي على كل من جامعة مؤته (500)، والأردنية (500)، واليرموك (500)، حيث أشارت النتائج إلى أن أكثر أنماط العنف المُمارس داخل الحرم الجامعي التحرش، ثم العنف الجسدي، ثم العنف النفسي، وأخيراً التعدي على الممتلكات، كما تبيَّن بأن الذكور أكثر ارتكاباً لجميع أنماط العنف من الإناث.

ودراسة المخاريز(2006) التي هدفت إلى تقصي ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية، من حيث انتشارها وأسبابها وطرق علاجها. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: ضمت المجموعة الأولى جميع المسؤولين الإداريين في عمادات شؤون الطلبة في جامعات: اليرموك، والأردنية، ومؤتة وعددهم (33) مسؤولا إداريا، وتكونت المجموعة الثانية من جميع أعضاء مجالس الطلبة في هذه

الجامعات وعددهم (177) عضوا، وقد تم اختيار الجامعات الثلاث بطريقة طبقية عشوائية من أقاليم الشمال والوسط والجنوب. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: كانت درجة انتشار أنماط العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية متوسطة بشكل عام ومتوسطة في جميع أنماطه: العنف اللفظي والجسدي والاعتداء على الممتلكات. وجاء العنف اللفظي وغير اللفظي في مقدمة أنماط العنف، تلاه الإعتداء الجسدي، ثم الإعتداء على الممتلكات، كما كانت درجة تأثير أسباب العنف الطلابي بدرجة متوسطة في جميع مجالات هذه الأسباب، وقد جاءت الأسباب المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بسياسة الجامعة وا ٍدارتها في المقدمة بينما جاءت الأسباب الاجتماعية والنفسية والسياسية أقل تأثيرا. وكان تطبيق تعليمات العقوبات الطلابية واستخدام لجان التحقيق وا ٍهمال المشكلات وتجنبها ومحاربة الفساد والوساطة والمحسوبية من أكثر الأساليب استخداما في معالجة العنف الطلابي من وجهة نظر الطلبة والإداريين، بينما كان إرشاد أعضاء هيئة التدريس للطلبة وتوعيتهم بقوانين وأنظمة الجامعة والاستماع إلى مقترحات الطلبة وآرائهم الأقل استخداما في المعالجة من وجهة نظرهم.

أما دراسة الختاتنه (2007) فقد هدفت إلى الكشف عن أنماط العنف الجامعي المسجل (المادي، اللفظي) لدى الطلبة المسجلين في سجلات لجنة التحقيق لدى عمادة شؤون الطلبة في جامعة مؤته للعام الدراسي 2005-2006 والبالغ عددهم (160)، حيث تمَّ اختيار عينة مكونه من (105) طلاب فقط، كما قامت الباحثة بتطوير استبانة اشتملت بصورتها النهائية على (62)فِقرة، حيث اشتملت على نمطي العدوان اللفظي والعدوان المادي، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب العنف لدى الطلبة تعزى لنوع العنف وتعود لصالح العنف المادي.

أما دراسة (Fives, Christopher& Kong, Grace& Fuller, J & DiGiuseppe, Raymond, 2011) التي تناولت ما إذا كان مزيج من الغضب والعداء، والمعتقدات غير العقلانية،

والتعصب من قواعد الإحباط والتعصب من الإحباط في العمل،وطلب العدالة، وا إسقاط الذات من شأنه التنبؤ بالعدوان المادي والعدوان اللفظي،وغير المباشر، ودرجات التقييم العدوان للأقران، حيثُ أنَّ متابعة اختبار تحليل النوع الاجتماعي (الجنس) باعتباره مدير العلاقات بين المعتقدات غير العقلانية والعدوان، والغضب والعدوان، فإنَّ (135)من المدارس الثانوية الذين تتراوح أعماهم بين المراهقين قد تمكنوا من الانتهاء من المعتقدات غير العقلانية، والغضب، والعدوان، حيثُ أظهرت النتائج أن الذكور أكثر عرضة لتقرير ارتفاع معدل الاعتداء الجسدي، ومع ذلك، لا يعتبر متغير النوع الاجتماعي (الجنس) متغيرمعدل للعلاقات بين الإدراك والعدوان، والغضب والعدوان. وقد تمت مناقشة آثار العلاج والبحوث.

2- دراسات التنشئة الأسرية

هدفت دراسة ستيفنز (Stevens, 1982) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط السلوك تنشئة الأسرية والسلوك العدواني، والتي أجراها على عينة تألفت من (44)طالباً جامعياً لمعرفة أثر السلوكات والاتجاهات الوالدية على شخصية الأبناء، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين تسلطية الأمهات والسلوك العدواني لدى الأبناء، ووجود ارتباط سالب ودال بين الاتجاهات الأبوية الديمقراطية والسلوك العدواني للأبناء.

أما دراسة جبريل، والموافي (1985) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقات بين كل من العدوانية والتسلطية لدى الأمهات وعدوانية الأبناء، وقد توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين تسلطية الأمهات وعدوانية أبنائهن الذكور، بينما كانت العلاقة غير دالة إحصائياً لدى الأبناء الإناث.

و قد قامت ماك كرود (1987) McCrod بدراسة العلاقة بين الآباء والأبناء، وأثرها على السلوك غير الاجتماعي (العدوان) لدى الأبناء في عينة من (212) عائلة في نيويورك، وقد أشارت النتائج إلى أن السلوك العدواني يظهر بشكل أقل إذا كان الجو الأُسري يتسم بالنظام والدفء والتسامح،

إما إذا كان الجو الأُسري يتسم بالعدوانية والتسلطية فإن الأبناء يتصفون بالعدوانية والسلوك غير الاجتماعي (العدوان).

أما دراسة الطراونه (1997) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني، وأثرها في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ اختيار عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في تربية المزار الجنوبي، حيث تكونت من (210)طالباً وطالبةً منهم (105)طالباً وطالبةً من العدوانيين، و (105)طالباً وطالبةً من غير العدوانيين، وقد تمَّ تحديد الطلبة العدوانيين عن طريق استمارة خاصة بذلك قامت بإعدادها الباحثة، حيث أظهرت النتائج أن السلوك العدواني عند كل من الذكور والإناث العدوانيين غير مستقل عن نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي- تسلطي) أو (حماية زائدة- إهمال) عند كل من الأب والأم.

أما دراسة أبو حجازي (2006) فقد هدفت إلى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية السائدة بين طلبة المرحلة الإعدادية في إمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعلاقتها بأنماط تفاعلهم المدرسي، من مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة، المسجلين رسمياً في سجلات المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الشارقة التعليمية للعام الدراسي 2005-2006، وكان عددهم (2763) طالباً، و (2740)طالبةً، وقد تمَّ اختيارعينة طبقية عشوائية من (10) مدارس للذكور، و (10) مدارس للإناث موزعة على جميع المناطق في الشارقة، من الصفوف الثلاث (السابع، والثامن، والتاسع)، وكان عدد أفراد العينة التي طُبَّقَت عليها الدراسة (468) طالباً؛ منهم (204) طالباً، و(264) طالبةً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أشارت النتائج إلى أن نمط التنشئة السائد هو النمط الديمقراطي بنسبة (83.5)، يليه النمط التسلطي بنسبة (8.8%)، وأخيراً النمط المتساهل بنسبة (7.7%).

كما أجرى الشويكي (2007) دراسة سعت إلى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة المدارس الثانوية، وعلاقتها بأساليب الضبط المدرسي في منطقة الدمام التعليمية في السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي والثاني ثانوي، والثالث ثانوي في منطقة الدمام التعليمية للعام الدراسي 2005-2006، والبالغ عددهم (24254) موزعين على (676) شعبة، وتألفت عينة الدراسة من (1293)طالباً وطالبةً من الصفوف المذكورة أعلاه، وقد تمَّ اختيارها بالطريقة العشوائية، حيثُ أشارت النتائج إلى أن أكثر أنماط التنئشة الأسرية السائدة لدى الطلبة في المجتمع السعودي هو النمط الديمقراطي، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في أنماط التنشئة الأسرية لصالح الإناث في النمط الديمقراطي، ولصالح الذكور في النمطين التسلطي والإهمال.

و قد أجرت دندي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة دمشق، حيث تكونت العينة من (615) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول ثانوي لعام 2009_2010؛ (280) من الذكور، و(335) من الإناث، وقد تمَّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وقد أشارت النتائج إلى أن نمط التنشئة الأسرية السائد هو النمط (المستقل المقيد) ثم النمط الديمقراطي، وأخيراً الحماية الزائدة، كما كان نمط السلوك العدواني السائد هو العدوان الجسدي، ثم العدوان اللفظي، وأخيراً الرمزي، كما توصلت هذه الدراسة أيضاً إلى وجود ارتباط ضعيف بين نمط الاستقلال والديمقراطي والإهمال مع السلوك العدواني.

كماهدفت دراسة الزعبي (2005) إلى محاولة معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية سواءً أكانت (تسلطية-ضبطاً تربوياً - تسيبية) بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وطُبِّقَت هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتألفت عينة الدراسة من (500) طالباً

وطالبة، مكونة من (250) طالباً و (250) طالبة، وبعد التطبيق تمَّ استبعاد (128) طالباً وطالبة، لتصبح العينة (732) طالباً وطالبةً موزعين على ست مدارس في محافظة مبارك، وأشارت النتائج إلى أن نمط الضبط التربوي هو النمط السائد لدى الأسر الكويتية، حيث بلغت نسبته (83.1) من وجهة نظر الأبناء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين أنماط التنشئة الثلاث عند (0.001) بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قِبَلِ الآباء.

يُلاحظ بعد استعراض الدراسات السابقة أن موضوع العدوان حظي باهتمام الكثير من الباحثين والدارسين، فتعددت المجالات التي تناولته بالبحث والدراسة، وقد شملت الدراسات معظم المراحل العمرية ابتداءً من مرحلة الطفولة مروراً بمرحلة المُراهقة وانتهاءً بمرحلة الرُّشد، أما عدد الدراسات التي أُجريت حول العدوان في المرحلة الجامعية فهي قليلة، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (الزعبي، 2004، الصرايرة،2006، المخاريز، 2006، الختاتنة، 2007) في اعتمادها آداة الدراسة، واختلفت مع دراسة البكور (1985) التي استخدمت أسلوب الملاحظة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يخص التنشئة الأسرية باعتمادها ثلاثة أنماط للتنشئة الأسرية كما هو الحال في دراسة (الطراونة،1997، أبوحجازي،2006، الشوبكي، 2007)، أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية فقد تميزت بأنها تناولت جميع طلبة الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، كما تناولت أبعاداً أكثر من السلوك العدواني، والجنس، والمستوى الدراسي، وأنماط التنشئة الأسرية، لذلك تأتي هذه الدراسة لسد الثغرات في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

سوف يتناولهذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعيِّنتها، والأداة المستخدمة والمتغيرات، والطرق والإجراءات التي استخدمت للتأكد من صدق الأداة وثباتها، وطرق المعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة، وفي ما يأتي تفصيل ذلك:

منهج الدراسة:

تم توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الطفيلة والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من عام 2013/2012.

ويُبيِّن الجدول (1) أعداد أفراد مجتمع مجتمع الدراسة.

الجدول (1) أعداد أفراد مجتمع الدراسة

الجامعات الأردنية الحكومية	عدد الطلبة في كل جامعة
الجامعة الأردنية	44 ألف طالب
جامعة اليرموك	39 ألف طالب
جامعة الطفيلة	7200طالب

عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينة عشوائية قصدية تألفت من الطلبة الجامعيين في جامعة الطفيلة التقنية في الجنوب، والجامعة الأردنية في الوسط، وجامعة اليرموك في الشمال من كافة التخصصات الدراسية، والمسجلين في العام الدراسي (2012/ 2013)، وبلغ عددهم (355) طالباً وطالبة موزعين على الجامعات الثلاثة ، منهم (179) من الذكور موزعين على الجامعات من مختلف السنوات الدراسية لدرجة البكالوريوس، و(176) طالبة موزعين على الجامعات الثلاث.

ويُ بيِّن الجدول (1) توزيع عينةالدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (2)

توزيع أفر اد العينة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي الجامعي

وقد تمَّ تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد العينة البالغ عددهم (355)طالباً وطالبةً جامعية من كافة التخصصات الدراسية، والموزعين على السنوات الدراسية الأربع.

	الأردنية		**اليرموك**		**الطفيلة**	
	ذكور	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**
سنة أولى	15	16	15	16	14	14
سنة ثانية	16	15	13	15	15	15
سنة ثالثة	14	12	16	15	14	14
سنة رابعة	17	15	14	16	16	13
المجموع	62	58	58	62	59	56
	120		120		115	

أداة الدراسة

الأداة الأولى: مقياس (بص وبيري) للعدوان

حيث قام الباحث بمُراجعة الأدب التربوي السابق وتمَّ الاستعانة بدراسة (السيد، 2006) في تطوير المقياس، حيث تكون المقياس من (29) فِقرة موزعة على أنماط السلوك العدواني الأربعة (اللفظي، والجسدي، والغضب، والعدائية)، كما كان ثبات الأداة في صورتها الأصلية يساوي (0.79).

صدق الأداة

تَمَّ استخراج صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على ثلاثة عشر محكماً من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، ومناهج التدريس والقياس والتقويم في جامعة البلقاء التطبيقية، وكلية العلوم التربوية الجامعية (الأُنروا). والملحق(1) يبينُ ذلك.

أ.صدق المحكمين:

حيثُ أبدى المحكمون تقييمهم لكل فِقرة من الفِقرات من حيث مدى ارتباطها بأغراض الدراسة، من حيث الأبعاد الفرعية والفقرات، ومدى ملاءمة صياغتها اللغوية، وإبداء أي ملحوظات يرونها مناسبة، ثم أجرى الباحث التعديلات المطلوبة التي اتفق عليها (11) من (13) محكماً، أي ما نسبته (84%) من المحكمين.

وبناءً على ما أوصى به المحكمين تمَّ حذف (4) فِقرات، وإضافة (2) فِقرتين فرعيتين، وإضافة نمط خامس من أنماط العدوان هو" الإعتداء على ممتلكات الآخرين" والذي يتمثل بـ(5) فِقراتٍ ، وتعديل البعض الآخر لتُصبحَ أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (32) فِقرة. ملحق(3)

الجدول(3)

توزيع فقرات مقياس السلوك العدواني على مجالاتها

المجالات	العدوان الجسدي	العدوان اللفظي	الغضب	العدائية	الإعتداء على ممتلكات الآخرين	المجموع
رتيب الفِقرات داخل الأداة	6_1	12_7	19_13	27_20	32_28	32
عدد الفِقرات	6	6	7	8	5	32

تصحيح الأداة

وقد تمَّ الإعتماد على تدريج ليكرت الخماسي في تحويل إجابات العينة عن جميع فِقرات أداة الدراسة إلى درجات، بحيث طلب من كل طالب جامعي أو طالبة جامعية اختيار واحدة من الاستجابات التالية لكل فِقرة:

أ. مرتفع جداً وله(5) درجات.

ب.مدى مرتفع ولهُ (4) درجات.

ج. مدى متوسط وله(3) درجات.

د. مدى منخفض وله(2) درجتان.

هـ. مدى منخفض جداً وله درجة واحدة.

ب. صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تمَّ تطبيق المقياس على عينة مكونة من (36) طالب وطالبة من كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والمصرفية، واستخراج معاملات الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس العدوان، وارتباط الفقرات بكل بعد، كما هو مبين بالجدول (4) والجدول (5).

جدول (4)

ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس العدوان بص وبيري

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (بيرسون)
العدوان الجسدي	0.67
العدوان للفظي	0.70
الغضب	0.82
العدائية	0.80
الاعتداء على ممتلكات الآخرين	0.71

جدول (5)

ارتباط الفقرات بكل بعد في مقياس بص وبيري

العدوان الجسدي		العدوان اللفظي		الغضب		العدائية		الاعتداء على الممتلكات	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.50	7	0.65	13	0.63	20	0.60	28	0.76
2	0.65	8	0.63	14	0.80	21	0.64	29	0.76
3	0.80	9	0.67	15	0.78	22	0.64	30	0.67
4	0.82	10	0.78	16	0.75	23	0.81	31	0.63
5	0.84	11	0.59	17	0.75	24	0.83	32	0.65
6	0.46	12	0.45	18	0.65	25	0.79		
				19	0.61	26	0.72		
						27	0.69		

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبلغ عدد أفرادها (36)طالباً جامعياً في جامعة البلقاء في كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية .

تمَّ حسابثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) حيث كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين أسبوعين، وبلغت قيمته على الأداة ككل (0.79)وتَمَّ أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.90). والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأنماط الخمسة للسلوك العدواني والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (6)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأنماط الخمسة للعدوان والأداة ككل

	ثبات الإعادة (بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)القبلي	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) البعدي
البعد الأول: العدوان الجسدي	0.73	0.64	0.76
البعد الثاني: العدوان اللفظي	0.52	0.48	0.69
البعد الثالث: الغضب	0.74	0.79	0.83
لبعد الرابع: العدائية	0.87	0.70	0.86
البعد الخامس: الاعتداء على ممتلكات الآخرين	0.63	0.50	0.68
المقياس كاملا	0.79	0.85	0.90

وتشير دلالات الصدق والثبات المحسوبة لأداة العدوان إلى أنها تتمتع بمؤشرات صدق وثبات تصلح لأغراض الدراسة الحالية.

الأداة الثانية: مقياس التنشئة الأسرية

حيث قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي السابق وتمَّ الاستعانة بدراسة (أبوحجازي، 2006) في تطوير المقياس، حيث تكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أنماط التنشئة الأسرية الثلاثة (الديمقراطي، والتسلطي، والمتساهل)، كما كان ثبات الأداة يساوي (0.88).

صدق الأداة

تمَّ استخراج صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على ثلاثة عشر محكماً من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، ومناهج التدريس والقياس والتقويم في جامعة البلقاء التطبيقية، وكلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا). والملحق (1) يبين ذلك.

أ.صدق المحكمين:

وطلب منهم الباحث أن يبينوا آراءهم حول كل فقرة من الفقرات من حيث مدى ارتباطها بأغراض الدراسة من حيث الأبعاد الفرعية والفقرات، ومدى ملاءمة صياغتها اللغوية، وإبداء أي ملحوظات يرونها مناسبة، ثم أجرى الباحث التعديلات المطلوبة التي اتفق عليها (12) من (13) محكماً، أي ما نسبته (92%) من المحكمين وبناءً على ما أوصى به المحكمين تمَّ حذف (6) فقرات، وإضافة (1) فقرة فرعية، وتعديل البعض الآخر لتُصبح أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (25) فقرة. ملحق (5).

الجدول(7)

توزيع فقرات مقياس التنشئة الأسرية على مجالاتها

المجالات	النمط الديمقراطي	النمط التسلطي	النمط المتساهل	المجموع
ترتيب الفقرات داخل الأداة	7_1	15_8	25_16	25
عدد الفقرات	7	8	10	25

تصحيح الأداة

وقد تمَّ الإعتماد على تدريج ليكرت الخماسي في تحويل إجابات العينة عن جميع فقرات أداة الدراسة إلى درجات، بحيث طلب من كل طالب جامعي أو طالبة جامعية اختيار واحدة من الاستجابات التالية لكل فقرة:

أ. مرتفع جداً وله(5) درجات.

ب. مدى مرتفع وله (4) درجات.

ج. مدى متوسط وله(3) درجات.

د. مدى منخفض وله(2) درجتان.

هـ. مدى منخفض جداً وله درجة واحدة.

ب. صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تمَّ تطبيق المقياس على عينة مكونة من (36) طالب وطالبة من كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والمصرفية، واستخراج معاملات الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس التنشة الأسرية، وارتباط الفقرات بكل بعد، كما هو مبين بالجدول (8) والجدول (9).

جدول (8)

ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس التنشئة الاسرية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (بيرسون)
النمط الديمقراطي	0.70
النمط التسلطي	0.69
النمط المتساهل	0.79

جدول (9)

ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد

النمط الديمقراطي		النمط التسلطي		النمط المتساهل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.72	8	0.60	16	0.60
2	0.89	9	0.82	17	0.57
3	0.83	10	0.88	18	0.56
4	0.74	11	0.70	19	0.70
5	0.55	12	0.67	20	0.86
6	0.60	13	0.56	21	0.86
7	0.74	14	0.74	22	0.71
		15	0.79	23	0.60
				24	0.55
				25	0.68

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفرادها (36)طالباً جامعياً في جامعة البلقاء في كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية .

و تمَّ حساب ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) حيث كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين أسبوعين، وبلغت قيمته على الأداة ككل (0.78)، وتَمَّ أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.77) . والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأنماط التنشئة الأسرية الثلاثة والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (10)

معاملات ثبات مقياس التنشئة الاسرية

	ثبات الإعادة (بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) القبلي	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) البعدي
البعد الأول: النمط الديمقراطي	0.80	0.84	0.83
البعد الثاني: النمط التسلطي	0.83	0.80	0.84
البعد الثالث: النمط المتساهل	0.69	0.78	0.78
المقياس كاملا	0.78	0.76	0.77

تشير دلالات الصدق والثبات المحسوبة لأداة التنشئة الأسرية إلى أنها تتمتع بمؤشرات صدق وثبات تصلح لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تَمَّ اتباع الإجراءات البحثية الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
2. تحديد أفراد مجتمع الدراسة، وهم طلاب وطالبات الجامعات الأردنية والموزعين على جامعة الطفيلة التقنية في الجنوب ، والجامعة الأردنية في الوسط ، وجامعة اليرموك في الشمال.
3. التواصل مع لجنة المحكمين للمساعدة في تطوير أداة الدراسة والتأكد من صدقها.
4. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة البلقاء التطبيقية في عمان/ كلية الأميرة عالية في الشميساني. ملحق (6) يظهر ذلك.
5. التواصل مع أفراد مجتمع الدراسة الموزعين على جامعة الطفيلة التقنية في الجنوب، والجامعة الأردنية في الوسط، وجامعة اليرموك في الشمال.
6. توزيع أداة الدراسة على أفراد المجتمع لجمع البيانات المطلوبة، مع توضيح إجراءات الإجابة عن أداة الدراسة.

7جمع البيانات وا ٍدخالها إلى جهاز الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1. الجنس وله مستويان: أ) ذكر ب) أنثى
2. المستوى الدراسي وله أربع مستويات:

أ) سنة أولى ب) سنة ثانية ج) سنة ثالثة د) سنة رابعة

3. أنماط التنشئة الأسرية ولها ثلاثة أنماط:

أ) النمط الديمقراطي ب) النمط التسلطي ج) النمط المتساهل

المتغير التابع: أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية وله خمسة أنماط.

المعالجة الإحصائية

للكشف عن مدى مُمارسة طلاب و طالبات الجامعات الأردنية لأنماط السلوك العدواني وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسريةفي ضوء متغير الجنس، و المستوى الدراسي تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، وذلك للإجابة عن الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث تمَّ استخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين مستويات متغير الجنس، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين أنماط السلوك العدواني و أنماط التنشئة الأسرية في السؤال الرابع، وتمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي " One way anova " في السؤال الخامس لحساب الفروق الإحصائية بين مستويات السنوات الدراسية وأنماط التنشئة الأسرية،.

وقد استخدم المعيار الإحصائي للدلالة على درجة المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات كل مجال، ولكل مجال، وللدرجة الكلية، حيث اعتمد الباحث المعيار الآتي:

1. مدى الممارسة منخفض، إذا كان المتوسط يتراوح بين (1.00-2.33).
2. مدى الممارسة متوسط، إذا كان المتوسط يتراوح بين (2.34-3.67).
3. مدى الممارسة مرتفع، إذا كان المتوسط يتراوح بين (3.68-5.00).

بناءً على المعادلة الإحصائية الآتية في تحديد طول كل فئة من فئات مدى الممارسة الثلاث (مرتفع، متوسط، منخفض) لكل فقرة من الفقرات ولكل مجال وعلى الأداة ككل، وبلغ طول الفئة الواحدة (1.33):

<u>الحد الأعلى لمدى الممارسة (5) - الحد الأدنى لمدى الممارسة (1)</u>

عدد الفئات (3)

حيثُ أن:

$$\frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وذلك حسب أسئلة الدراسة والمقترنة بأنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي والتنشئة الأسرية الممارسة من وجهة نظر الطلبة، كما يشتمل هذا الفصل على معرفة الفروق في مدى الممارسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والمستوى الدراسي، وأنماط التنشئة الأسرية المُمارسة).

السؤال الأول: ما هي أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الغضب	3.11	.90	متوسط
2	1	العدوان الجسدي	2.92	.99	متوسط
3	4	العدائية	2.57	.72	متوسط
4	2	العدوان اللفظي	2.11	.88	منخفض
5	5	الاعتداء على ممتلكات الغير	1.76	.94	منخفض
		الدرجة الكلية للسلوك العدواني	2.54	.65	متوسط

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.76-3.11) وهي درجة ما بين ضعيفة ومتوسطة، حيث جاء نمط الغضب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.11) وبمستوى متوسط، بينما جاء نمط الاعتداء على ممتلكات الغير في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.76) وبمستوى منخفض، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للسلوك العدواني ككل (2.54) وبمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط من الأنماط على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

1. **نمط العدوان الجسدي**

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان الجسدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	إذا ضربني شخص ما فإنني أرد له الضرب	3.57	1.43	متوسط
2	4	ألجأ إلى العنف إذا كنت مضطرا لحماية حقي	3.32	1.34	متوسط
3	2	حينما تتم إثارتي من الممكن أن أضرب شخصا آخر	2.79	1.42	متوسط
4	5	ألجأ إلى الاقتتال مع الأفراد الذي يدفعوني لذلك	2.76	1.30	متوسط
5	1	لا استطيع التحكم برغبتي في ضرب شخص آخر	2.68	1.44	متوسط

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	1.42	2.38	ينتابني شعور بالارتياح عندما أفرغ عدواني على الآخرين	6	6
متوسط	.99	2.92	العدوان الجسدي		

يبين الجدول (12) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.38- 3.57) وجميعها تقع بالمستوى المتوسط، حيث جاءت الفقر ة (3) والتي تنص على "إذا ضربني شخص ما فإنني أرد له الضرب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها "ينتابني شعور بالارتياح عندما أفرغ عدواني على الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.38) وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للعدوان الجسدي ككل (2.92) ويقع بالمستوى المتوسط

2. نمط العدوان اللفظي

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان اللفظي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	1.36	2.99	أهدد من يشتمني	7	1
منخفض	1.28	2.22	أشعر بأنني عنيف كلاميا في مخاطبة الآخرين	9	2
منخفض	1.28	2.02	أنادي الآخرين بألقاب يكرهونها	8	3
منخفض	1.18	2.01	أقضي وقتا لا بأس به في القيل والقال ومعرفة التفاصيل ونوع الشتائم	1 1	4

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	10	أستمتع في توجيه الأذى اللفظي للآخرين	1.81	1.20	منخفض
6	12	أنشر الإشاعات السيئة عمن لا أحب	1.63	1.16	منخفض
		العدوان اللفظي	2.11	.88	منخفض

يبين الجدول (13) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.63- 2.99) أي بين المستوى المنخفض والمتوسط،حيث جاءت الفقر ة (7) والتي تنص على "أهدد من يشتمني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.99) وتقع بالمتوسط ، بينما جاءت الفقرة (12) ونصها "أنشر الإشاعات السيئة عمن لا أحب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.63) وتقع بالمستوى المنخفض. وبلغ المتوسط الحسابي للعدوان اللفظي ككل (2.11) ويقع بالمستوى المنخفض.

3. **نمط العدوان الغضب**

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان الغضب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	أشعر بأنني سأتفجر من الغضب في بعض المواقف	3.75	1.15	مرتفع
2	14	أغضب بسرعة	3.40	1.32	متوسط
3	15	لا أستطيع إخفاء توتري وقلقي عندما أشعر بالإحباط	3.34	1.31	متوسط
4	17	أنا شخص حاد المزاج عادة	3.05	1.30	متوسط
5	18	أواجه مشكلة في السيطرة على غضبي	3.01	1.27	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		الحاد			
6	19	أنفعل في بعض الأحيان دون مبرر معقول	2.63	1.36	متوسط
7	13	مرت بي حالات غضب شديدة إلى حد تكسير الأشياء	2.62	1.43	متوسط
		الغضب	3.11	.90	متوسط

يبين الجدول (14) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.62- 3.75) أي بين المتوسط والمرتفع حيث جاءت الفقر ة (16) والتي تنص على "أشعر بأنني سأتفجر من الغضب في بعض المواقف" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (13) ونصها "مرت بي حالات غضب شديدة إلى حد تكسير الأشياء" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.62) وهو مستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للغضب ككل (2.62) ويقع بالمستوى المتوسط.

4. نمط العدوان العدائية

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط العدوان العدائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	22	يبدو لي أن الآخرين يحصلون على ما يريدون بسهولة	3.05	1.09	متوسط
2	23	أتساءل لماذا أشعر بالمرارة حول بعض الأشياء	3.04	1.14	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	25	أشك في الود الزائد الذي يبديه الغرباء لي	2.89	1.30	متوسط
4	26	لو أن الناس لم يكنوا لي العداء لكنت أكثر نجاحا	2.44	1.25	متوسط
5	24	أشك بأن أصحابي يتحدثون عني من وراء ظهري	2.43	1.24	متوسط
6	20	أضمر العداء للآخرين	2.34	1.35	متوسط
7	21	لم أحقق شيئا في الحياة	2.25	1.23	منخفض
8	27	لا أنشئ علاقات اجتماعية مع الآخرين لنقدهم اللاذع لي	2.13	1.24	منخفض
		العدائية	2.57	.72	متوسط

يبين الجدول (15) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.13- 3.05) وهو بين المنخفض والمتوسطحيث جاءت الفقر ة (22) والتي تنص على "يبدو لي أن الآخرين يحصلون على ما يريدون بسهولة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة (27) ونصها "لا أنشئ علاقات اجتماعية مع الآخرين لنقدهم اللاذع لي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.13) وهو مستوى منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي للعدائية ككل (2.57) وتقع بالمستوى المتوسط.

5. نمط الاعتداء على ممتلكات الغير

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الاعتداء على ممتلكات الغير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	29	أشعر بالارتياح عندما آخذ حق الآخرين	1.92	1.33	منخفض
2	32	عندما يثيرني شخص معين فإنني ألجأ إلى تخريب ممتلكاته	1.84	1.18	منخفض
3	30	عندما أشاهد مسلسلا تلفزيونيا تتولد لدي الرغبة في تكسير التلفاز	1.75	1.22	منخفض
4	31	عندما لا أستطيع مواجهة مصدر الاعتداء، فإنني أوجه عدواني على ممتلكات الآخرين	1.73	1.18	منخفض
5	28	أحب أن اعتدي على ممتلكات الآخرين	1.56	1.09	منخفض
		الاعتداء على ممتلكات الغير	1.76	.94	منخفض

يبين الجدول (16) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.56- 1.92) أي بالمستوى المنخفض حيث جاءت الفقر ة (29) والتي تنص على "أشعر بالارتياح عندما آخذ حق الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (1.92) وبمستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة (28) ونصها "أحب أن اعتدي على ممتلكات الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.56) وهو مستوى منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي للاعتداء على ممتلكات الغير ككل (1.76) ويقع بالمستوى المنخفض.

السؤال الثاني: ما هي أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	لنمط الديمقراطي	3.62	.92
2	النمط المتساهل	2.88	.62
3	النمط التسلطي	2.60	.81

يبين الجدول (17) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.60-3.62) ، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.62)، تلاه في المرتبة الثانية النمط المتساهل بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، بينما جاء النمط التسلطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على أنماط السلوك العدواني

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	ذكر	179	3.43	.75	11.526	353	*.000
	انثى	176	2.39	.93			
العدوان اللفظي	ذكر	179	2.45	.92	7.753	353	*.000
	انثى	176	1.78	.68			
الغضب	ذكر	179	3.23	.85	2.486	353	*.013
	انثى	176	3.00	.93			
العدائية	ذكر	179	2.70	.71	3.403	353	*.001
	انثى	176	2.44	.71			
الاعتداء على ممتلكات الغير	ذكر	179	2.08	1.08	6.878	353	*.000
	انثى	176	1.43	.62			
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	ذكر	179	2.81	.61	8.513	353	*.000
	انثى	176	2.27	.57			

(*) ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وهذا يدل على أن الذكور يمارسون أنماط السلوك العدواني (الغضب، والعدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والعدائية، والاعتداء على ممتلكات الآخرين) أكثر من الإناث.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية

		النمط الديمقراطي	النمط التسلطي	النمط المتساهل
العدوان الجسدي	معامل الارتباط	-.153**	.266**	.160**
	الدلالة الإحصائية	.004	.000	.002
	العدد	355	355	355
العدوان اللفظي	معامل الارتباط	-.125*	.378**	.323**
	الدلالة الإحصائية	.018	.000	.000
	العدد	355	355	355
الغضب	معامل الارتباط	-.117*	.278**	.131*
	الدلالة الإحصائية	.027	.000	.013
	العدد	355	355	355
العدائية	معامل الارتباط	-.049	.365**	.322**
	الدلالة الإحصائية	.357	.000	.000
	العدد	355	355	355
الاعتداء على ممتلكات الغير	معامل الارتباط	-.070	.462**	.422**
	الدلالة الإحصائية	.186	.000	.000
	العدد	355	355	355
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	معامل الارتباط	-.140**	.460**	.351**
	الدلالة الإحصائية	.008	.000	.000
	العدد	355	355	355

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (19) الآتي:

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي من جهة وكل من العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والغضب والدرجة الكلية للسلوك العدواني.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين النمط التسلطي والسلوك العدواني بجميع أبعاده.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين النمط المتساهل والسلوك العدواني بجميع أبعاده.

يُلاحظ من الجدول (18) بأن هناك علاقة دالة إحصائياً بين جميع الأبعاد الفرعية للسلوك العدواني ونمطي التنشئة الأسرية التسلطي والمتساهل عدا معامل الارتباط بين بُعد العدائية، وبُعد الاعتداء على ممتلكات الغير مع النمط الديمقراطي، حيث جاءت هذه المعاملات غير دالة إحصائياً.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة, رابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني حسب متغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة, رابعة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني حسب متغير المستوى الدراسي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدوان الجسدي	اولى	87	3.15	1.01
	ثانية	89	2.77	.89
	ثالثة	91	2.87	1.02
	رابعة	88	2.88	1.02
	المجموع	355	2.92	.99
العدوان اللفظي	اولى	87	2.21	.97
	ثانية	89	1.98	.75
	ثالثة	91	2.15	.90
	رابعة	88	2.12	.87
	المجموع	355	2.11	.88
الغضب	اولى	87	3.16	.91
	ثانية	89	3.09	.92
	ثالثة	91	3.09	.93
	رابعة	88	3.12	.83
	المجموع	355	3.11	.90
العدائية	اولى	87	2.56	.77
	ثانية	89	2.55	.73
	ثالثة	91	2.52	.66
	رابعة	88	2.65	.72
	المجموع	355	2.57	.72
الاعتداء على ممتلكات الغير	اولى	87	1.84	1.00
	ثانية	89	1.74	.86
	ثالثة	91	1.61	.87
	رابعة	88	1.85	1.00
	المجموع	355	1.76	.94
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	اولى	87	2.62	.71
	ثانية	89	2.48	.55
	ثالثة	91	2.50	.68
	رابعة	88	2.57	.64

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	355	2.54	.65

يبين الجدول (20)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط السلوك العدواني بسبب اختلاف فئات متغير المستوى الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (14).

جدول (21)

تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى الدراسي على أنماط السلوك العدواني

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	بين المجموعات	7.004	3	2.335	2.391	.068
	داخل المجوعات	342.739	351	.976		
	الكلي	349.743	354			
العدوان اللفظي	بين المجموعات	2.547	3	.849	1.106	.347
	داخل المجوعات	269.305	351	.767		
	الكلي	271.852	354			
الغضب	بين المجموعات	.284	3	.095	.117	.950
	داخل المجوعات	283.757	351	.808		
	الكلي	284.041	354			
العدائية	بين المجموعات	.803	3	.268	.516	.672
	داخل المجوعات	182.157	351	.519		
	الكلي	182.960	354			
الاعتداء على ممتلكات الغير	بين المجموعات	3.217	3	1.072	1.225	.300
	داخل المجوعات	307.286	351	.875		
	الكلي	310.503	354			
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	بين المجموعات	1.233	3	.411	.973	.406
	داخل المجوعات	148.231	351	.422		
	الكلي	149.464	354			

يتبين من الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للمستوى الدراسي في جميع الأنماط وفي الدرجة الكلية للسلوك العدواني.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وذلك حسب أسئلة الدراسة والمقترنة بأنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي والتنشئة الأسرية الممارسة من وجهة نظر الطلبة، كما يشتمل هذا الفصل على معرفة الفروق في مدى الممارسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والمستوى الدراسي، وأنماط التنشئة الأسرية المـُمارسة).

نتائج السؤال الأول: ما هي أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأرنية؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على الأداة كاملة بلغ (2.54) وهو ما يميل للدرجة المتوسطة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المخاريز(2006)، واختلفت مع دراسة الزعبي (2005) التي أظهرت أن مستوى السلوك العدواني منخفض، إضافة إلى دراسة (Coombs & Duncan, 2005) التي بينت أن مستوى السلوك العدواني مرتفع، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أسباب عدة منها: الخوف من القوانين الصارمة للجامعة والمساءلة القانونية من الجهات المختصة، والحفاظ على العلاقات الإجتماعية مع الأفراد الآخرين، والسعي لأن يكون الفرد حسن السيرة والسلوك.

وبينتالنتائج المـُشار إليها في جدول (11) أن الغضب حصل على المرتبة الأولى، وبلغ المتوسط للغضب ككل (3.11) وهي درجة متوسطة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى المستوى الثقافي والتربوي الذي يتحلى به أفراد عينة البحث، كونهم تلقوا العديد من المساقات التربوية والسلوكية فضلاً عن

الجوانب العلمية، مما يجعلهم يدركون أن السلوك العدواني سلوك يُعاقب عليه القانون، كما تعاقب عليه أنظمة وقوانين الجامعة، ولذلك فإن تجنب العقاب يدفع الطلبة إلى كبت إنفعالاتهم قدر الإمكان تجاه الآخرين وتحويلها إلى الذات وبدرجات متفاوته ومتسلسلة في الشدة بدأت بظهور الغضب في تعابير الوجه، كما أن خوفه على العلاقات الإجتماعية مع الأخرين يدفعه إلى كبت إنفعالاته وعدم إظهارها، في الجامعة حتى يبقى محافظاً على حسن سيرته وسلوكه في أثناء دراسته الجامعية.

كما وتعزى هذه النتيجة إلى أن الفرد يتعرض إلى العديد من المثيرات في جميع السياقات الاجتماعية التي يمر بها كظروف البيت ومعاملة الوالدين، وإخوانه الكبار له، والجامعة من حيث مواعيد المحاضرات المتأخرة، ومعاملة أعضاء هيئة التدريس، صعوبة محتوى المساقات فيها، و قوانينها و عقوباتها الصارمة ، وصعوبة المواصلات، وعدم توفر الإمكانات الملائمة لتعلمهم فيها، وظروف الطالب الإقتصادية الصعبة، وغيرها من العوامل الداخلية في اللاوعي ، والتي تؤدي إلى إثارة غضب الفرد لعدم قدرته على مواجهتا لتعدد أبعادها وتشابكها، وعدم ترابطها في عقله الواعي.

وقد جاء العدوان الجسدي في المرتبة الثانية بمتوسط (2.92) وهي درجة متوسطة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن السلوك العدواني لا يُستثار مباشرة إلا بعد الوصول إلى حالة الغضب حيث أن الإستفزاز من قِبَلِ الآخرين يمكن أن يؤدي إلى العدوان الجسدي تجاه الآخرين، ولا يكون بدافع ذاتي من الفرد ذاته بل من خلال التعرض إلى الاستفزاز من الآخرين، سواء أكان بشكل لفظي أو بإيماءات الجسد، مما يؤدي إلى توجيه العدوان الجسدي تجاه مصدر الاستفزاز، وممكن أن يكون هناك طرف ثالث يُحرِّض الفرد على القيام بهذا النمط من العدوان تجاه الآخرين، كما أن غياب نمط التفكير ما وراء المعرفي عن الفرد وبالتالي عدم إدراكه لقدراته وذاته المدركة والتي يسعى من خلالها إلى الوصول إلى

ذاته المثالية يؤدي إلى غياب الهدف الذي يسعى إلى تحقيقة مما يؤدي إلى ممارسته للعدوان الجسدي لتلبية حاجاته .

أما النمط الثالث العدائية فقد حظي على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.57) وهي درجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب في هذه المرحلة يكون قد سار في مسار تحقيق الهوية التي يسعى من خلالها إلى تحديد الدور المتوقع منه كفرد فاعل ومنتج في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث أنه من الممكن أن يواجهه العقبات التي يكمن أن تعترضه، وذلك من خلال إدراكه لذاته وقدراته، واستثمارها بشكل إيجابي لتحقيق الهويه التي يطمح لها في المستقبل مما يقلل من يجعله فرد فاعل وا ٍيجابي في المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي تختفي مشاعر الكراهية والحسد للآخرين والشعور بالظلم تدريجياً خلال دراسته الجامعية.

وقد جاء العدوان اللفظي في المرتبة الرابعة بمتوسط (2.11) وهي درجة منخفضة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التعبير عن النزعات العدوانية الناجة عن ما مروا به من خبرات في محيط الأسرة من خلال عملية التنشئة الأسرية، حيث أن الأسرة تلعب دوراً أساسياً في نشأة العدوانية لدى أبنائها منذ الصغر، حيث أن عدم الإتساق في معاملة الآباء للأبناء يؤدي إلى ظهور العدوان بدرجة معينة عندهم، فيلجؤون إلى معاملة الناس بالمثل حسب إعتقادهم، كما أن التشدد من قِبَلِ الوالدين في وضع القيود والضوابط يؤدي إلى دفع الفرد إلى التعبير عن حريته برفع صوته والحديث بعصبية، و يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الاستفزاز يؤدي إلى التهديد أكثر من العدوان الجسدي خاصة إذا كان الشخص المعتدي أقوى من الشخص المعتدى عليه جسمانياً، فإنه يلجأ إلى العدوان اللفظي لعدم قدرته على مواجهته له بشكل مباشر لأنه أضعف منه جسدياً، كما أن الذكور يحبون الظهور أمام الجمهور من المشاهدين لهم خاصة من الإناث، لذلك فإنهم يظهرون أنهم شديدي اللهجة مع الآخرين وذلك للاستحواذ

على انتباه الإناث واهتمامهم، ولا يحبون أن ينشروا الإشاعات السيئة عن الأفراد الآخرين لأن ذلك يعكس مدى خوفهم منهم وأن هذا يُخِلُّ برجولتهم.

أما النمط الخامس الإعتداء على ممتلكات الغير فقد حصل على المرتبة الخامسة فقد تتراوحت بمتوسط (1.76) وهي درجة منخفضة ، كما في دراسة المخاريز (2006)، وتعزى هذه النتيجة إلى العقوبات الصارمة التي تفرضها الجامعات على كل من يعتدي ويضر بممتلكاتها، والمساءلة القانونية التي يتعرض لها، بالإضافة إلى السمعة السيئة التي تلحق بملف الطالب الأكاديمي والتي يجب أن يكون الطالب فيها حسن السيرة والسلوك.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دارسة M. PasTolds (2005) و دندي (2010) والختاتنه(2007) من حيث نمط العدوان السائد فيها.

نتائج السؤال الثاني: ما هي أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية ؟

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة المُشار إليها بالجدول (17) إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.62-2.60)، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط بلغ (3.62)، تلاه في المرتبة الثانية النمط المتساهل بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، بينما جاء النمط التسلطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة أبو حجازي (2006) والشوبكي (2007)، واختلفت معها في ترتيب الأنماط الأخرى المتساهل والتسلطي، كما اختلفت مع نتائج دراسة دندي (2010) والزعبي (2005) في أنه لم يكن نمط التنشئة السائد هو الديمقراطي، لذلك يمكن عزو نتائج التشابه إلى أن الأفراد في هذه المرحلة يكون عندهم نوع من الاستقلالية والوعي الذاتي في أنفسهم وتحديد هويتهم ومسار حياتهم الأكاديمية والإجتماعية لذلك ساد

النمط الديمقراطي نتيجة لوعي الوالدين وا يمانهم بقدرات أبنائهم على التفاعل واتخاذ قراراتهم في مايخصهم من جوانب حياتهم المختلفة.

ويمكن تفسير الإختلاف في انتقال وظيفة الوالدين من من نمط التحكم عبر هذه السنوات القليلة إلى نمط ديمقراطي، وا عطاء الثقة نتيجة إلى التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها هذا العصر، بالإضافة إلى التطور الكبير الذي شهده المجتمع الأردني في الجانب الثقافي والتعليمي فيما يخص أنماط التنشئة الأسرية المختلفة، وذلك من خلال الانفتاح الإعلامي المتمثل بالقنوات الفضائية على العالم بأكمله، والتي لم يعد الوالدين فيهاهما المصدر الأساسي للتربية وا كساب الثقافة لأبنائهم، بل انتقل دورهم إلى التوجيه والإرشاد فقط؛ إنطلاقاً من إيمانهم بقدرات أبنائم في التخطيط للمستقبل، أما الاضمحلال للنمطين الآخرين لما لهما من آثار سلبية على العلاقات الأسرية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس(ذكور وا ناث)؟

توصلت النتائج إلى أن ثمة فروقا ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في جميع الأنماط.

و قد تمَّت الإجابة عن السؤال باستخدام اختبار " ت" كما هو مبين في الجدول (18) حيث كانت قيمة قيمة " ت " للمقياس (8.513)وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، و كان متوسط الذكور على العدوان الجسدي (4.43)، والعدوان اللفظي (2.45)، والغضب (3.23)، والعدائية (2.70)، والاعتداء على ممتلكات الغير (2.08)، أما الإناث فقد كانت المتوسط على العدوان الجسدي (2.39)، والعدوان اللفظي (1.78)، والغضب (3.00)، والعدائية

(2.44)، والاعتداء على ممتلكات الغير (1.43)، وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد كانت قيمة " ت " للعدوان الجسدي (11.526)، والعدوان اللفظي (7.753)، والغضب (2.486)، والعدائية (3.403)، الاعتداء على ممتلكات الغير (6.878)، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذكور على جميع الأبعاد لمقياس السلوك العدواني، ومن هذه النتيجة فالذكور يمارسون السلوك العدواني أكثر من الإناث، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى السلطة التي يحصل عليها الذكور من الوالدين،و الحرية في معظم سلوكاتهم اليومية والتي يعطيها لهم الآباء وذلك نتيجة للطبيعة الجسمانية القوية للذكور، وأنهم أكثر قدرة على التفاعل مع العالم الخارجي بدون قيود، وحل مشاكلهم مع البيئة المحيطة بهم، بخلاف الإناث التي يتم فرض قيود عليهم من خلال اللباس والوقت المناسب للعودة إلى البيت، كما أن القيود التي يفرضها المجتمع تمثل مصادر متعددة لنقد الفتاة في مجتمعنا، ومحاولة توجيهها منذ طفولتها في إطار محدد مما يجعلها تكبت الضغوط فتصبح أكثر نقداً لذاتها وأكثر حساباً لنفسها، حتى في أساليب التفاعل مع الآخرين، وذلك لطبيعتهم الجسمانية التي تختلف عن الذكور في أنها غير قادرة على مواجهة المشاكل كالذكور، وخوفاً على سمعتها من جهة أخرى حفاظاً عليها، كما أن الإطار الاجتماعي أكثر تسامحاً مع الذكور عندما يصدرون السلوك العدواني، كما تواجه الإناث بالرفض عند قيامهن بالسلوك العدواني، كما يتم تشجيع الذكور من قِبَلِ الوالدين على السلوك العدواني لتلبية احتياجاتهم، ولا يسمح للإناث بذلك لأن الطبيعة الذكرية حسب المفهوم الثقافي يجب أن تتميز بالقوة والسلطة والعدوانية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة البكور (1985) و بدر (1989) والصرايرة (2006) و (Raymond Others, 2011)، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة، و M. PasTolds (2005) حيث أظهرت هذه الدراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدواني.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط السلوك العدواني وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

أشارت نتائج الدراسة الواردة في الجدول (19) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي من جهة وكل من العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والغضب والدرجة الكلية للسلوك العدواني، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين النمط التسلطي والسلوك العدواني بجميع أبعاده ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين النمط المتساهل والسلوك العدواني بجميع أبعاده ،حيث توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين النمط الديمقراطي من جهة وكل من النمط التسلطي والنمط المتساهل من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من النمط التسلطي والنمط المتساهل، في العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والغضب، والعدائية، والاعتداء على ممتلكات الغير، وفي الدرجة الكلية للسلوك العدواني، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Steven, 1982) و جبريل والموافي (1985) و McCrod (1987) والعبادي (1996) و الشوبكي (2007)، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة دندي (2010) في وجود ارتباط ضعيف بين نمط الإهمال والسلوك العدواني، ودراسة الطراونه (1997) في أن هناك ارتباط بين جميع أنماط التنشئة الأسرية بالسلوك العدواني عند الذكور والإناث، ودراسة الزعبي (2005) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة بين أنماط التنشئة الثلاث لصالح الذكور، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن النمط التسلطي الذي يتبعه الوالدان على الطفل يؤدي إلى ممارسته للسلوك العدواني المحول على الأفراد الآخرين والممتلكات وغيرها، وذلك لعدم قدرته على مواجهة والديه بشكل مباشر، أما نمط الإهمال من قِبَلِ الوالدين فإنه يؤدي إلى عدم إشباع حاجات الطفل الإنفعالية كالحب والعطف والحنان، فيلجأ إلى حب السيطرة على الآخرين للحصول على حبهم واهتمامهم، وعدم اتساق الوالدين في استجاباتهم لسلوكات طفلهم بالتعزيز أو العقاب يؤدي إلى خلق فرد مشوش في بنيته المعرفية ليس لديه مخطط معرفي واضح

في مواجهة المشاكل المحيطة به مما يؤدي إلى ممارسته للسلوك العدواني؛ لتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية أما النمط الديمقراطي فإنه يؤدي إلى خلق فرد متزن جسمياً وعقلياً وانفعالياً، لديه وعي بذاته وقدراته، قادراً على حل كل المشاكل التي تعترضه.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في أنماط السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة, رابعة)؟

توصلت نتائج الدراسة الواردة في الجدول (21) لتحليل التباين الأُحادي (one way anova) للمستوى الدراسي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للمستوى الدراسي في جميع الأنماط وفي الدرجة الكلية للسلوك العدواني، حيث كان قيمة (F) المحسوبة للمقياس (0.973)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) ، حيث كانت قيم (F) المحسوبة لأبعاد المقياس هي: العدوان الجسدي (2.391)، والعدوان اللفظي (1.106)، والغضب (0.117)، والعدائية (0.516)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصراير ة (2006) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي الجامعي، واختلفت مع دراسة الزعبي (2004)، ويمكن عزو هذه النتيجة في أن معظم الطلبة قد تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو ممارسة السلوك العدواني داخل حرم الجامعة، حيث أنه يتم توظيفه كأسلوب حياة في سياق الجامعة للدفاع عن النفس، أو تحقيق أهداف معينة خلال المرحلة الجامعية، أو إظهار الذات أمام الآخرين، خاصة وأن هنالك العديد من المتغيرات التي تؤثر في المسار العام لسوكات الفرد، والتي من أهمها التنشئة الأسرية للفرد التي تسهم في بناء العديد من مخططات الإستجابات التي تساعد الفرد على التفاعل في السياقات الاجتماعية المختلفة والتي تبدأ من من الأسرة وحتى المرحلة الجامعية، و المستندة في أساسها على نظرية ألبرت باندورا للتعلم الاجتماعي، كما أن عدم وجود الفروق

يُعزى إلى التشابه في الظروف الأسرية، والاجتماعية، والثقافية، والدراسية، والاقتصادية، وفي المرحلة العمرية .

التوصيات

اعتماداً على ما تمَّ التوصل إليه من نتائج تتقدَّم هذه الدراسة بطرح التوصيات التالية:

1_ دعوة الباحثين إلى إجراء الدراسات والبحوث في مجال العدوان عامة، والعدوان داخل حرم الجامعات خاصة.

2_ مراجعة وتحديثالتشريعات الجامعية بما يتناسب والأنماط الجديدة من العدوان المُمارس داخل الحرم الجامعي.

3_ وضع الفاعلين للعدوان الجامعي في برامج إجبارية تدريبية في مجال حل الصراعات الشخصية.

4_ وضع تعليمات خاصة بالعدوان الجسدي والإعتداء على ممتلكات الحرم الجامعي بما يضمن حماية الأفراد داخل الحرم الجامعي.

5_ وضع برامج توعية عامة ضمن برامج تعديل السلوك توضح خطورة ممارسة السلوكات العدوانية، والعواقب الناتجة عنها على الأفراد والممتلكات، وتوضيح تعليمات الانضباط الجامعي للطلبة.

أولاً : **المراجع العربية**

_ القرآن الكريم

_ أبو جادو، صالح (1998)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان: دار المسيرة.

_ أبو جادو، صالح (2010)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ أبو حجازي، سامي (2006)، **أنماط التنشئة الأسرية السائدة بين طلبة المرحلة الإعدادية في إمارة الشارقة في دولة الإمارات وعلاقتها بأنماط تفاعلهم المدرسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_ أبو دلو، جمال (2009)، **الصحة النفسية**، عمان: دار أسامة للنشر.

_ أبورياش، حسين و الصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف سليم (2006)، **الإساءةو الجندر**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

_ أبو سريع، محمود (2008)، **المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال**، القاهرة: الدار العالمية للنشر.

_البكور، نائل (1985)، **تحديد أشكال أنماط العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية**، عمان: الأردن.

_ الختاتنة، علا (2007)، أسباب سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة من وجهة نظرهم وأشكاله المختلفة، **مؤته للبحوث والدراسات، سلسة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد** (26) **العدد** (1)، **ص**173.

_الداهري، صالح (2005)، **مباديء الصحة النفسية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

_ الرشدان، عبدالله (2005)، **التربية والتنشئة الاجتماعية**، عمان: دار وائل للنشر.

_الزعبي، أحمد (2011)، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد** (7) **العدد** (4)، 419_431.

_ الزعبي، زهير حسين (2004)، أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة التربوية، المجلد** (25) **العدد** (99)، **ص** .216

_الزعبي، فلاح (2005)، **علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت،** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_ السيد، حسيبة، **الضبط الوالدي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن (مرحلة الأساس_ محافظة كرري)**، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، كرري: السودان.

_الشوبكي، محمود (2007)، **أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طلبة المدارس الثانوية وعلاقتها بأساليب الضبط المدرسي في منطقة الدمام التعليمية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير ، جامعة العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

_الصرايرة، نائلة (2006)، **واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية مؤته والأردنية واليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، عمان: الأردن.

_ الضبع، عبد الرؤوف (2008)، **علم الاجتماع العائلي والأسرة العربية في عالم متغير**، الاسكندرية: الدار العالمية للنشر.

_الطراونه، فرزات (1997)، **العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_ العبادي، إياس (1996)، **العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول ثانوي والسنة الجامعية الأولى ومستوى قدرتهم على التكيف**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_العمر، معن (2004)، **التنشئة الاجتماعية**، عمان: دار الشروق للنشر.

_ العواملة، حابس (2010)، **الدافعية**، عمان: الأهلية للنشر.

_ العيسوي، عبد الرحمن (2006)، **تفاعل الجماعات البشرية**، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

_القضاة، حنان (2007)، **أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على التطوير الإداري في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_المخاريز، لافي صالح عقيل (2006)، **ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

_ بدر، جميل (1989)، **أشكال العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بجنس الطالب وعمره وحجم الصف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان: الأردن.

_ بشناق، رأفت (2001)، **سيكولوجيا الأطفال**، بيروت: دار النفائس.

_ بطرس، بطرس (2008)، **المشكلات النفسية وعلاجها**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ بني اسماعيل، أحمد (2011)، **الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الآداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة، رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

_ جبريل، فاروق والموافي، فؤاد (1985)، دراسة في العدوانية والتسلطية لدى الأمهات وعلاقتها بعدوانية الأبناء وبعض المتغيرات الديمغرافية للأمهات، **مجلة كلية التربية في النصورة، المجلد** (1) **العدد** (7)، **ص** (181).

_حسين، طه (2007)، **استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

_دندي، إيمان (2010)،**أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمفهوم الذات والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق الرسمية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

_ ربيع، محمد (2011)، **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ سلامة، محمد (2007)، **محكمة الأسرة و دورها في المجتمع**، الاسكندرية: دار الوفاء للنشر.

_ شامخ، بسمة (2011)، **المرونة الأُسرية والسلوك الاجتماعي**، عمان: دار الصفاء للنشر.

_ شريف، فاتن (2006)، **الأسرة و القرابة دراسات في الأنثربولوجيا الاجتماعية**، الإسكندرية: دار الوفاء للنشر.

_ عزالدين، خالد (2010)، **السلوك العدواني عند الأطفال**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

_علاء الدين، جهاد (2010)، **نظريات وفنيات الإرشاد الأسري**، عمان: الدار الأهلية للنشر.

_ علاونة، شفيق (2010)، **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**، (ط3)، عمان: دار المسيرة.

_غباري، ثائر و أبو شعيرة خالد (2010)، **التكيف مشكلات وحلول**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

_ فوزي، الشلبي (1993)، **أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، عمان: الأردن.

_ كومبس ودونكان (2005)، دراسة مسحية عن سلوكيات الطلبة الهدامة أو التخريبية في الحرم الجامعي في جامعة فلوريدا، **المجلة التربوية، المجلد** (25) **العدد** (99)، **ص** 216_217.

_ مرشد، ناجي (2005)، **تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة دليل للآباء والأُمهات**، القاهرة: دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

_ مكلفين، روبرت وغروس، ريتشارد (2002)، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، حداد، ياسمين والحمداني، موفق وحلمي فارس، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

_ ملحم، سامي (2007)، **المشكلات النفسية عند الأطفال**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

_ ملحم، سامي (2012)، **علم نفس النمو دورة حياة الإنسان**، عمان: دار الفكر للنشر.

_ همشري، عمر(2003)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

_ وولفوك، أنيتا (2010)، **علم النفس التربوي**علاّ م، صلاح الدين، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

_ ويح، محمد و بركات، هاني وحافظ وحيد (2004)، **ثقافة الطفل**، عمان: دار الفكر.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Avraham-Krehwinkel, Carmelite Aldridge, David. (2009). **Non-Violent Resistance Approach with Children in Distress : A Guide for Parents and Professionals.** Jessica Kingsley Publishers. : London, GBR.

Champion, David R .(2002). **. Narcissism and Entitlement : Sexual Aggression and the College Male**. LFB Scholarly Publishing LLC. New York, NY, USA.

Christina salmivalli & Ari Keukiainen. (2004). “Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression**.Journal of Aggressive Behavior30(2)158-163**.

Dollard, John Miller, Neal E. Doob, Leonard W. (1998). **Frustration and Aggression**. Routledge. Florence, KY.

Fives, Christopher& Kong, Grace& Fuller, J & DiGiuseppe, Raymond.(2011**).** **Cognitive Therapy & Research**.35(3) p199-208.

Ford, Kelvin Byrt, Richard Dooher, James. (2010) **. Preventing And Reducing Aggression And Violence In Health And Social Care : A Holistic Approach**. M&K Update Ltd. Cumbria, GBR.

Halfon, Neal McLearn, Kathryn Taaffe Schuster, Mark A.(2002). **Child Rearing in America : Challenges Facing Parents with Young Children.** Cambridge University Press. : West Nyack, NY, USA

Kernberg, Otto**.(2004) . Aggressivity, Narcissism, and Self-Destructiveness in the Psychotherapeutic Relationship : New Developments. in the Psychopathology and Psychotherapy of Severe Personality Disorders.** University Press: New Haven, CT, USA

Lavin, Maud, (2010). **Push Comes to Shove : New Images of Aggressive Women.** : MIT Press. Cambridge, MA, USA.

Marte, Ricardo M. (2008). **Adolescent Problem Behaviors : Delinquency, Aggression, and Drug Use.** LFB Scholarly Publishing LLC. New York, NY, USA.

McCord, Joan. (1987). **Antisocial Behavior And child Relationships** .Washington.ERIC.p 15.

Muller, M and Wrangham, R.(2009). **Sexual Coercion in Primates and Humans : An Evolutionary Perspective on Male Aggression Against Females**. Harvard University Press. Cambridge, MA, USA.

M. Paz Toldos· (2005). **Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents**. Journal of of Aggressive Behavior31(1) p13-23.

Stevens, Daniel Graig. (1982). **Astudy of the Parental Attitude And Behavior Antecednts of child Personality: Implications for Parent education. The Ohio state university.**DAL_A 43L10,P,3256.

Wilson, Adrian**. (**1985 **) . Family.** Routledge. : Florence, KY, USA.

الملاحق

ملحق رقم(1)

أسماء المحكمين وأماكن العمل ورتبهم العلمية

الرقم	الاسم	مكان العمل	الرتبة العلمية	التخصص
1	د.نايفة قطامي	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي
2	د.محمد العبسي	كلية العلوم التربوية الجامعية /أنروا	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس
3	د.نافز بقيعي	كلية العلوم التربوية الجامعية /أنروا	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي
4	د.هبة حماد	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	القياس والتقويم
5	د.زيد العدوان	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس
6	د.حابس العواملة	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي
7	د.فريال أبو عواد	كلية العلوم التربوية الجامعية /أنروا	أستاذ مشارك	القياس والتقويم
8	د.خليل العلامات	كلية العلوم التربوية الجامعية /أنروا	أستاذ مساعد	أصول تربية
9	د.محمد نوفل	كلية العلوم التربوية الجامعية /أنروا	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
10	د.عبدالله الهباهبة	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	القياس والتقويم
11	د. إيمان البوريني	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
12	د. أحمد الزعبي	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
13	د.جعفر ربابعة	جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي

ملحق رقم (2)

أداة الدراسة الأصلية للسلوك العدواني (مقياس بص وبيري)

الفقرات	مدى ارتباط العبارات بالمجال		صياغة العبارة		التعديل المقترح إن وجد
المجال الأول: العدوان الجسدي	**مرتبطة**	**غير مرتبطة**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	
1_ لا استطيع التحكم برغبتي في ضرب شخص آخر.					
2_أتضمن إثارة كافية من الممكن أن أضرب شخصاً آخر.					
3_إذا ضربني شخص ما، فإنني أرد له الضرب.					
4_ إذا كان لابد من اللجوء إلى العنف لحماية حقوقي فإنني سأفعل.					
5_هناك أفراد ممن دفعوني إلى حدَّ الاقتتال معهم.					
6_ ـ َن يـَشتـُمـُني.					
المجال الثاني : العدوان اللفظي:					
7_ أُنادي الآخرين بما يكرهون من ألقابهم.					
8_ ـِ ُ بأنني عنيف في مـُخاطبة الآخرين.					
9_ استمتع في توجيه الأذى للآخرين.					

10_ أنهمك في القيل والقال ونشر الإشاعات عن الآخرين					
11_أنشر الإشاعات السيئة عن لا أُحـِبُ .					
المجال الثالث : الغضب:					
12_ ـ ّت بي حالات غضب شديدة إلى حدٍّ تكسير الأشياء.					
13_ أَغضب بسرعة وسرعان ما أهدأ.					
14_ ما أُحبـَط لا استطيعُ إخفاء توتري.					
15_أشعر أنني سأنفجر من الغضب.					
16_ي شخص هاديءُ المزاج.					
17_أنني شخص حاد المزاج.					
18___عندي مشكلة في السيطرة على غضبي الحاد.					
19_ في بعض الأحيان دون مـ ُ بـ َ ر ِّ ر ٍ معقول.					
المجال الرابع: العدائية					
20_تقد أن هناك مـ َ ن يضمر لي العداء.					
21_ تابـُ ني مشاعر أنني لم أحصل على شيء من هذه الدنيا.					
22_ يبدو لي أن الآخرين يحصلون على ما يريدون .					
23_ أنا متأكد أن الحياة تظلمني.					

24_ ـاء َلُ لماذا أشعر بالمرارة حول الأشياء.					
25_علم بأنَّ أصحابي يتحدثون علي من وراء ظهري.					
26_ ـي الشك في الو ّ دٍّ الزائد الذي يُ بديه الغرباء لي.					
27_ ـعر بأن الناس يضحكون عليَّ من وراء ظهري.					
28_ ما يُ بدي الناس لطفاً زائداً، أتساء َل عما يريدون من وراء ذلك.					
29_ ـو أن الناس لم يكنوا لي العداء لكنت ناجحاً أكثر.					

الملحق رقم (3)

أداة الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للسلوك العدواني)

المظهر السلوكي للمـُمارسة	مدى الممارسة				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1_ تَّحَكَّمَ بِرَغْبَتِي فِي، شَخْصٍ آخَرٍ .					
2_ِنَ الْمُمْكِنِ أَنْ أَضْرِبَ شَخْصاً آخَرَ .					
3_ْص ٌ ما، فإِنَّني أَرُدُّ لَهُ الضَّرْبَ .					
4_ ِ إِذا كُنْتُ مُضطَراً لِحِمايَةِ حَقِّي.					
5_ ُلجأُ إِلى لأَفْرادِ الذَّينَ يَدْفَعوني لِذَلِكَ .					
6_ ـ ٌ بالارتِياحِ عِنْدَما أُفرِّغُ عُدواني عَلى الآخَرينَ .					
7_ ـ َن يَشتُمُني.					
8_ ادي الآخرين بألقابٍ يكرهونها.					
9_أَنَّني عَنيفٌ كَلامِيّاً اطَبَةِ الآخَرينَ .					
10_ ، تَوْجيهِ الأَذى اللَّفظيِّ للآخَرينَ .					
11_ بهِ فِي الْقيلِ وَالْقالِ وَمَعْرِفَةِ التَّفاصيلِ وَنَوعِ الشَّتائِمِ .					

12_شاعات ِ السَّيِّئَ ة ِ ع َمَّن ْ لا ـ ِب ُ.					
13_ غ َضَ ب ٍ شَدَ ِيد َ ة ٍ إِلى ح َ د ِّ تَكسِ ير ِ الأَشْ ياء ِ .					
14_ بِس ُ ر ْ ع َ ة ٍ .					
15_ ـَو َ تُّري و َ قَلَقِي ع ِ ن ْ د َما أَشْ ع ُ ر ُ بالإحباط ِ .					
16ـب سـ َأَنْ فَجِ ر ُ م ِن َ ـ ِ فِي ب َ ع ْ ض ِ الْم َ واقِ ف ِ .					
17_ ٌ هاد ِيء ُ الْم ِزاجِ عاد َ ة ً .					
18_ ً فِي السَّيْ طَر َ ة ِ ع َ لى غ َضَ َبي الْحادِّ.					
19_ ْ ح ْ يان ِ دون َ م ُ ب َر ِّر ٍ م َ ع ْ قول ٍ .					
المظهر السلوكي للم ُ مارسة	مدى الممارسة				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
20_ الْع َ داء َ للآخرين َ .					
21_ ُ شَ َي ْ ئاً فِي الْح َ ياة ِ .					
22_ ـ َرين َ ي َ ح ْ ص ُ لون َ ع َ لى ما ي ُ ريدون َ بِس ُ هولَ ة ٍ .					
23_ ُ لِ ماذا أَشْ ع ُ ر ُ ـ َو ْ ل َ ب َ ع ْ ض ِ الأ ْ شْ ياء ِ .					

24_ ابي يَتَحَدَّثون عَنّي مِن وَراءِ ظَهْري.					
25_ ّائِدِ الَّذي يُبْديهِ الْغُرَباءُ لِي.					
26_ لَمْ يُكِنُّوا لِي الْعَداءَ ، أَكْثَرَ نَجاحاً .					
27 _ اتٍ اجتِماعِيَّةٍ مَعَ الآخَرينَ ؛ لِنَقْدِهِم الْلاذِعِ لِي.					
28_ ، عَلى مُمْتَلَكاتِ الآخَرينَ .					
29_ حِ عِنْدَما آخُذ حَقَّ الآخَرينَ .					
30_ سلسلاً تلفزيونياً تَتوَلَّدُ لَدَيَّ الرَّغْبَةُ فِي تَكسيرِ التِّلفازِ .					
31_ طيعُ مُواجَهَةَ مَصْدَرِ الاعتداء، نني أُوَجِّهُ عُدواني عَلى مُمتَلَكاتِ الآخَرينَ .					
32_ ني شَخْصٌ مُعَيَّن، فَإنَّني جَأُ إلى تَخريبِ مُمتَلَكاتِهِ .					

ملحق رقم (4)

أداة الدراسة الأصلية للتنشئة الأسرية

الفقرات	مدى ارتباط العبارات بالمجال		صياغة العبارة		التعديل المقترح إن وجد
المجال الأول: النمط الديمقراطي:	**مرتبطة**	**غير مرتبطة**	**ملاءمة**	**غير ملاءمة**	
1_ لُني والِدَيّ كصديق.					
2_ ـ ُني والِدَيّ في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذا قراراً بشأنها.					
3_ ـ ُني والِدَيّ في شؤون أسرتنا.					
4_ ـ والِدَيّ على أن أقضي جزء من وقت فراغي في مُمارسة هواياتي الخاصة.					
5_ ـني والِدَيّ مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعتب إلي.					

6_ـم والِدَيّ أصدقائي.					
7_ كني والِدَيّ في تحديد قيمة المصروف الذي يلزمني.					
8_ يرني والِدَيّ عند شراء حاجياتي.					
9_ فض والِدَيّ طلباً فإنهما يشرحان لي سبب الرفض.					
10_ نني والِدَيّ الوقت الكافي للحديث معهما في الأمور التي تخصني.					
المجال الثاني: النمط التسلطي:					
11_ عر بأن كافة أسرتي مـُ لتزمون بطاعة والِدَيّ .					
12_ـ عليَّ والِدَيّ رأيهما في اختيار الأماكن التي أقضي فيها وقت فراغي.					
13_ ك والِدَيّ برأيهما ويرفضان آرائي حتى لو كانت صائبة.					
14_ ن والِدَيّ الأخذ برأيي عند شراء حاجياتي.					
15_ والِدَيّ على تنفيذ أوامرهما بدون نقاش.					

16_ عرف والِدَيّ سوى الضرب والإهانة في مُعاملتي.					
17_ ن علي والِدَيّ ساعة نوم محددة.					
18_ يَّ هما الجهة التي تحدد نوع دراستي.					
19_ ب عن والِدَيّ أخطائي خوفاً من العقاب.					
20_ ني والِدَيّ على كل كبيرة وصغيرة ولا يتساهلا معي في شيء.					

المجال الثالث: النمط المتساهل:

21_سألني والِدَيّ عن نتائج امتحاناتي.					
22_و يُو جِّهُني والِدَيّ إذا شكاني أحد إلَيهِم .					
23_أَلُنِي والِدَيّ عما يحدث معي خارج المنزل.					
24_ا طلبت من والِدَيّ نقودا فانهما لا يسألاني عن السبب.					
25_أخرج من المنزل ساعة أشاء و أعود ساعة أشاء دون اذن من والِدَيّ .					
26_دِّدُ لي والِدَيّ مبلغاً عيناً كمصروف.					
27_ رَّفُ كل فرد في أسرتي كمايشاء بدون ضوابط.					
28_ لي والِدَيّ كل طلباتي.					
29_أُحدِّدُ وقت الدراسة و وقت اللهو كما يحلو لي دون					

ـ من والـِد َي ّ .					
30ـد ِ ر ُ من أشاء من أصدقائي الى المنزل دون اذن مسبق من والـِد َي ّ .					

ملحق رقم (5)

أداة الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للتنشئة الأسرية)

المظهر السلوكي للمـ ُمارسة	مدى الممارسة				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1_ عامِلُني والِداي كصديق.					
2_ ـْتَشيرُني والِداي في َمورِ لَّتي ذُصدُّني بْلَ أَن ْيَتَّخِذقَرارباًشَأ ْنِها.					
3_ ـْتَشيرُني والِداي في َمورِ لّتي ذُصٌ ـْرَتي قَبْلَأَن ْيَتَّخِذقَراراًشَأ ْنِها .					
4_عَوّ دَني والِداي اقَشَةَ ذ ْطائِي بْلَ ْجيهِ ومِ وَالْعَتَبِ لِي.					
5_ ـَرِ مُ والِداي صـْدِقائِي.					
6_ رِ كُنِي والِداي في دْديدِقِيْمَةِ َصـْروفِ لَّذي يَلْزَمُنِي.					
7_ إِذا فَضَ والِداي لَباً؛ ِذّهُما يُناقِشانِي فِيسَبَبَ الرَّفْضِ .					
8_ ـْعُرُ َنَّ ـقّةَ ْرادِ ـْرَتي زِ مونَ ـْفيذِ أوامِرِ والِداي.					
9_ مَسَّكُ والِداي ْيِهِما ِ ْفُضانِ آرائِي ـَتّى ْكانَت ْصائِبَةً .					
10_يُصدِرُّ والِداي عَلى ـْفيذِ وامِرهِمدون نِقاشٍ .					
11_يَلاْرِفُ والِداي سِوى ِهانَةَ فِي عامَلَتي.					
12_ ـِضُ لَيَّ والِداي اعَةَ ـَدَّدَةً عَودَةِإِلى					

ْز ِ ل ِ .					
13_ والِداي هُما بِهَةُ لَّتي ّدَتْ وعَدِراسَتي.					
14_ ذْفِيعَنْ والِداي دْطائِي؛ َوفاًمِن َ عِقاب ِ.					
15_ يُعاقِبُني والِداي عَلى ُلِّ بيروَةٍ صغيرَةٍ َلا يَتَساهَلامَعِي فِيشَيْء ٍ.					
16_ ْأ َلُني والِدايعَنْ ئج ِ امْتِحاناتي.					
17_ لايُحاسِبُني والِداي عَلى أخطائِي.					
18_ بأَلُني والِداي عَمَّا دُثُ مَعِيخار ِ ج َ ْز ِ ل ِ .					
19_ لا ْأ َلُني والِدايعَن ِسَبَب ِ .َلَبي نُّقودِ .					
20_ لايُتابِعُ والِداي اعَةَ ذُروجي ِ ْ دُخولِيإِلى الْمَنْز ِ ل ِ .					
21_ ذَدِّدُلِيْ والِداي ْلَغًا مَيَّنًا مَصْروف ٍ.					
22_ ْرُكُلِيْ والِداي مَجالَ صدَرَّف َ ذَما شاءَ دونضَوابِط ٍ.					
23_ ّذُ لي والِداي ظَمَ .َلَباتِي ْمادِّية والاجْتِماعِيَّةِدونَجِدال ٍ .					
24_ يَسْمَحُلِيْ والِداي سْتِضافَةِمَنْ َشاءمِنْ أَصْدِقائِيالمَنْز ِ ل ِ دونَ رَقيب ٍ.					
25_ لايُتابِعُ والِداي صدَرُّفاتي.					

ملحق رقم (6)

كتاب تسهيل مهمة / موجه لكلية العلوم المالية والمصرفية – جامعة البلقاء التطبيقية

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: ٣/٤ع/١/٧/٢١٤٦
التاريخ:
الموافق: ١٩/١١/٢٠١٢

Ref :
Date :

الأستاذ الدكتور عميد كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية المحترم،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالب عز الدين داود محمود شحادة*** ماجستير تخصص علم النفس التربوي لإنهاء البحث الموسوم بـ "أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي والتنشئة الأسرية الممارسة من وجهة نظر الطلبة"، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة الجامعة، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكرا حسن تعاونكم،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الاردنية الهاشمية
كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والادارية
٢٠ تشرين ٢٠١٢
الرقم الوارد:

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

هاتف ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٨٩٢٦٩ ... فاكس ... ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ... ص.ب ٩٨٧٣ ... البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666189 - 5665454 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box 942303 , P.O.Box 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل مهمة / موجه لجامعة اليرموك

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

جامعـة البلقاء التطبيقيـة
كلية الأميرة عالية الجامعية

بسم الله الرحمن الرحيم
تأسست عام ١٩٩٧

Ref :
Date :

الرقم: ٣ع/١/٧/٣٠٤٢
التاريخ:
الموافق: ١٢/١١/٢٠١٢

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة اليرموك المحتـــرم،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجـــو التكـــرم بتــسهيل مهمـــة ***الطالـــب عـــز الـــدين داود محمـــود شـــحادة*** ماجـــستير تخـــصص علـــم الـــنفس التربـــوي لإنهـــاء البحـــث الموســـوم بـــ "أنمـــاط الـــسلوك العـــدواني الـــسائد لـــدى طلبـــة الجامعـــات الأردنيـــة وعلاقتـــه بـــالجنس والمـــستوى الدراســـي والتنـــشئة الأســـرية الممارســـة مـــن وجهـــة نظـــر الطلبـــة"، ويتطلـــب ذلـــك توزيـــع اســـتبانات علـــى طلبـــة الجامعـــة، علـــى أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكـــرا حســـن تعاونكـــم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميـــد الكليـــة
١٢/١١/٢٠١٢
أ.د. صدقي المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

د. ناجي صابر

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٨٩٢٦٩ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٩٦٢-٦+) – فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٩٦٢-٦+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

ملحق رقم (8)

كتاب تسهيل مهمة / موجه لجامعة الطفيلة التقنية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :
Date :

الرقم: ع٤/١/٧/٣٠٤٠
التاريخ:
الموافق: ١٥/١١/٢٠١٢

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الطفيلة التقنية المحترم،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالب عز الدين داود محمود شحادة*** ماجستير تخصص علم النفس التربوي لإنهاء البحث الموسوم بـ "أنماط السلوك العدواني السائد لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي والتنشئة الأسرية الممارسة من وجهة نظر الطلبة"، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة الجامعة، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكراً حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

٢٠١٢/١١/٢

أ.د. صدقي المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

د. ناجي السعايدة

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٨٩٢٦٩ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

ملحق رقم (9)

كتاب تسهيل مهمة / موجه للجامعة الأردنية

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :

Date :

الرقم: ٣ع/١/٧/٢٠٢١

التاريخ:

الموافق: ١٤/١١/١٢م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنيـــة المحتـــرم،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجـــو التكـــرم بتـــسهيل مهمـــة ***الطالـــب عـــز الـــدين داود محمـــود شـــحادة*** ماجـــستير تخـــصص علـــم الـــنفس التربـــوي لإنهـــاء البحـــث الموســـوم بـــ "أنمـــاط الـــسلوك العـــدواني الـــسائد لـــدى طلبـــة الجامعـــات الأردنيـــة وعلاقتـــه بـــالجنس والمـــستوى الدراســـي والتـــشئة الأســـرية الممارســـة مـــن وجهـــة نظـــر الطلبـــة"، ويتطلـــب ذلـــك توزيـــع اســـتبانات علـــى طلبـــة الجامعـــة، علـــى أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكـــرا حســـن تعاونكـــم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميـــد الكليـــة

أ.د. صدقي المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٨٩٢٦٩ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٦٥٤٦٤٠ (+٩٦٢-٦) - فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (+٩٦٢-٦)، ص.ب ٩٤٢٣٠٢، الشميساني، ص.ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

Abstract

Patterns of aggressive behavior prevailing among Jordanian university students and their relationship with gender, level of study and family raising style from students perspective.

By

Ezeddin daoud Mahmoud shehadeh

Supervisor

Dr. Bilal Adel Khateeb

This study aimed at identifying the patterns of the aggressive behavior prevailing among students of the Jordanian universities and its relationship with variables of (student gender, study level and family raising styles of parents). The population study consisted of students of the Jordanian universities, while the study sample consisted of (355) students divided on Tafila Technical University in Al-Tafila, The University of Jordan and Yarmouk University in Irbid.

To achieve the objectives of this study, Buss & Pery Scale has been used to measure the aggressive behavior. This scale comprises five patterns (Physical aggression, verbal aggression, anger, hostility and assault on properties of others) (Al-Sayed, 2006). In addition to that, a tool developed by (Abu Hijazi, 2006), has been used to measure "family rising". This tool includes three

patterns (Democratic, authoritarian, and tolerant). The authenticity of the tool has been verified by using arbitrators' veracity. The validity of the tool has also been verified by using Test-retest and the validity of the internal consistency. The value of the Test-retest has been (0.79) while the validity of the internal consistency has been (0.90) for the aggressive behavior scale, but as for the family raising scale, the Test-retest value was (0.78) and the validity of the internal consistency was (0.77).

To answer the questions of this study, arithmetic means and standard deviations have been obtained for each pattern of the two tools. T-Test and One-way ANOVA have been also used.

The study results have shown that the pattern of the prevailing aggressive behavior is anger; it occupies the first place with an average of (3.11) which is a medium degree. The results have also revealed that the pattern of the prevailing raising is that the democratic pattern; it occupies the first place with the highest average which is (3.62) that it is a high degree. The study has found out that there are statistically significant differences at (α=0.05) attributed to the gender variable and in favor of males in all the patterns.

As for the family raising, the results have shown that there are statistically significant differences at (α=0.05) in favor of the authoritarian and tolerant patterns. However, the results found that there are no statistically significant differences at (α=0.05) attributed to the study level in all the patterns and in the overall degree of the aggressive behavior.

In light of these results, there are several recommendations that have been found: inviting researchers to conduct studies and research in the field of aggression in general and aggression inside the campus in particular, and revising and updating the university legislations in a manner that commensurate with the new patterns of the aggression practiced inside the campus.